



DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: VARIANTE SUPERVISÃO
PEDAGÓGICA**

**A SUPERVISÃO NOS CONTEXTOS
DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA ITINERANTE,
NA REGIÃO DO ALGARVE**

Maria Manuela de Jesus

Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri

Orientadora: Professora Doutora Maria Isabel Santana Cruz

Novembro de 2006

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Dissertação apresentada para obtenção do grau de
Mestre em Educação: Variante Supervisão Pedagógica**

**A SUPERVISÃO NOS CONTEXTOS
DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA ITINERANTE,
NA REGIÃO DO ALGARVE**



Maria Manuela de Jesus

162 955-

Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri

Orientadora: Professora Doutora Maria Isabel Santana Cruz

Novembro de 2006

AGRADECIMENTOS

A elaboração do presente trabalho foi um percurso de aprendizagem que não teria sido possível sem a ajuda de todos aqueles que de forma calorosa e persistente, demonstraram o seu apoio, disponibilidade e carinho. Nos momentos difíceis, as palavras de incentivo, a sabedoria e a crítica clarividente transformaram este processo de aprendizagem, em momentos de partilha e cumplicidade que reforçaram a confiança, a motivação e a amizade. Pela força e colaboração inestimáveis, os especiais agradecimentos para:

- A minha orientadora, Professora Doutora Isabel Cruz pela sua competente orientação dispensada a este estudo, contribuindo com pertinentes observações, críticas e conselhos, permanente disponibilidade e, palavras de incentivo;
- O Professor António Neto, coordenador deste curso de mestrado, que no desempenho de tão árdua tarefa soube misturar a sabedoria, os conselhos, o apoio e a sua grande humanidade;
- As educadoras de todas as equipas de educação de infância itinerante, do Algarve, pela forma disponível como colaboraram na recolha de dados e pela força e coragem que transmitiram e que muito enriqueceram a reflexão;
- A Amália Severino e Olga Ludovico pelas aprendizagens que proporcionaram nas nossas longas conversas na estrada e pelas suas palavras de apoio e incentivo;
- A Cristina Ginja, Filomena Cruz e Madalena Faustino pela sua disponibilidade e paciência para saber ouvir e ajudar, nas horas difíceis;
- A Mariana, Matilde, Luisa e Raúl pelo carinho, compreensão e apoio, elementos essenciais para o equilíbrio afectivo e emocional durante todo este percurso;

- Os meus pais pela forma como me educaram, pela confiança e apoio que sempre demonstraram, para que levasse adiante as minhas opções;
- Os que por erro de memória, não estão mencionados, antecipadamente as minhas desculpas, certos que para todos vai uma palavra de apreço e gratidão.

RESUMO

O presente estudo de natureza qualitativa aborda a problemática da supervisão nos contextos da educação de infância itinerante, na região do Algarve. Os principais objectivos são conhecer as diferentes realidades onde se desenvolve esta modalidade de educação pré-escolar e compreender os processos de supervisão aí desenvolvidos.

Tendo em consideração a natureza e os objectivos, o estudo procurou conhecer, através de entrevistas de grupo, a riqueza de cada contexto, a partir dos pontos de vista e da interpretação das educadoras de infância, que no ano lectivo de 2003-04 desempenhavam funções na educação de infância itinerante, na região do Algarve.

Em síntese, podemos dizer que a educação de infância itinerante, na região do Algarve, está integrada em agrupamentos de escolas de tipologia diferenciada, é desenvolvida por educadoras de infância com maturidade profissional e, apresenta dinâmicas distintas, em cada contexto onde interage. Também os processos de supervisão se apresentam diferenciados, apontando para a necessidade de maior formação na área da supervisão escolar.

PALAVRAS CHAVE

Supervisão; Educação de Infância Itinerante; Acção em Contexto Familiar e Comunitário; Desenvolvimento Pessoal e Profissional; Desenvolvimento Organizacional; Construção da autonomia;

**SUPERVISION IN THE CONTEXTS OF ITINERANT NURSERY EDUCATION,
IN THE REGION OF ALGARVE**

ABSTRACT

The present research study, of quality nature, addresses to the problem of the supervision in the itinerant nursery education contexts, in the region of Algarve. The mains goals are to know the different realities of this modality of pre-school education and to understand how the processes of supervision are developed.

According to the nature and goals, the research seeks, trough group's interview, the richness of each context, from the nursery teacher's points of view and interpretation that carry out the itinerant nursery education, during the academic year 2003-04, in the region of Algarve.

To sum up, we could say that itinerant nursery education, in the region of Algarve is integrated in schools' groups with several types, developed by nursery teachers with large professional maturity and presents specific answers to each context. Also the process of supervision are differentiated, to points out the need for an in service-training in the supervision area.

KEY WORDS

Supervision; Itinerant Nursery Education; Familiar and Community Action; Personal and Professional Development; Organizational development; School Autonomy improvement;

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	IV
Índice Geral	V
Índice de Quadros	XVI
Índice de Gráficos	XXI

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO	2
------------------	---

CAPÍTULO II – QUADRO CONCEPTUAL	6
---------------------------------------	---

1. A supervisão	8
1.1. Definição do conceito e âmbito da supervisão	8
1.2. 1.2. Supervisão e profissionalidade docente	12
1.3. Supervisão escolar: campo de acção, funções e competências	17
1.4. Autonomia e supervisão	22
1.5. O papel da supervisão na formação e na inovação pedagógica	28
2. A educação de infância itinerante	30
2.1. A educação de infância itinerante – uma modalidade de educação pré-escolar	31
2.1.1. A educação pré-escolar como nível educativo	32
2. 2. A educação de infância itinerante no Algarve	42
2.2.1. As origens	43
2.2.1.1. Educação de infância itinerante – projecto ECO / ICE	43

2.2.1.2. Estratégias de desenvolvimento da acção	45
2.2.2.1. Educação itinerante – projecto RADIAL / DREAlg	47
2.2.2.2. Estratégias de desenvolvimento da acção	50
2.2.2. Consolidação e expansão da modalidade	51
2.2.3. Pressupostos e especificidades da modalidade	54
2.2.4. Educação de infância itinerante e supervisão	57
2.2.4.1. O papel da supervisão nos contextos da educação de infância itinerante.....	58
2.2.4.2. A supervisão e a “construção” do ambiente educativo	60
2.2.4.3. A supervisão no planeamento, desenvolvimento e avaliação da acção educativa	62
 CAPÍTULO III – METODOLOGIA	 67
1. Questões prévias de pesquisa	68
2. Objectivos do estudo	69
3. Natureza do estudo	70
4. Participantes no estudo	73
5. Instrumentos de recolha de dados	77
5.1 . Guião das entrevistas	77
6. Recolha de dados	79
7. Procedimentos utilizados para análise dos dados	80
8. Análise e interpretação dos dados	82
 CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS	 83

1. Caso 1 – A itinerância “é a nossa casa”.....	84
1.1. Contextos e práticas da educação de infância itinerante	84
1.1.1. Percursos profissionais	84
1.1.2. Enquadramento da modalidade	86
1.1.2.1. Enquadramento institucional	86
1.1.2.2. Pressupostos orientadores da modalidade	89
1.1.2.3. Especificidade da modalidade	90
1.2. Contextos e práticas de supervisão	94
1.2.1. Contextos de supervisão	94
1.2.1.1. Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão ...	94
1.2.1.2. Representatividade do grupo, nas diferentes estruturas de supervisão	95
1.2.2. Práticas de supervisão	96
1.2.2.1. Processos de supervisão	96
1.2.2.2. Funções da supervisão	100
1.2.2.3. Competência do supervisor	101
1.2.3. Contributos da supervisão	102
1.2.3.1. Articulação com outras modalidades ou níveis de ensino	102
1.2.3.2. Formação na e para a modalidade	103
1.2.3.3. Necessidades de formação na área da supervisão	105
1.3. Síntese do caso	105
2. Caso 2 – “Não sinto que esteja esgotado. Precisamos (...) talvez de uma alma nova”	108

2.2. Contextos e práticas de supervisão	118
2.2.1. Contextos de supervisão	118
2.2.1.1. Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão	118
2.2.1.2. Representatividade do grupo	119
2.2.2. Práticas de supervisão	120
2.2.2.1. Processos de supervisão	120
2.2.2.2. Funções da supervisão	124
2.2.2.3. Competências do supervisor	125
2.2.3. Contributos da supervisão	127
2.2.3.1. A articulação com outras modalidades ou níveis de ensino	127
2.2.3.2. A formação na e para a modalidade	128
2.2.3.3. Necessidade de formação na área da supervisão	130
2.3. Síntese do caso	131
3. Caso 3 – O pré-escolar itinerante “faz-me lembrar (...) um todo (...) qualquer coisa que ainda é articulado, que (...) dá gozo... uma necessidade de continuar”	134
3.1. Contextos e práticas da modalidade	134
3.1.1. Percursos profissionais	134
3.1.2. Enquadramento da modalidade	136
3.1.2.1. Enquadramento institucional	137
3.1.2.2. Pressupostos orientadores da modalidade	139
3.1.2.3. Especificidade da modalidade	140
3.2. Contextos e práticas de supervisão	143
3.2.1. Contextos de supervisão	143
3.2.1.1. Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão.....	143

3.2.1.2. Representatividade do grupo	143
3.2.2. Práticas de supervisão	144
3.2.2.1. Processos de supervisão	144
3.2.2.2. Funções da supervisão	145
3.2.2.3. Competências do supervisor	147
3.2.3. Contributos da supervisão	148
3.2.3.1. A articulação com outras modalidades ou níveis de ensino	148
3.2.3.2. A formação na e para a modalidade	150
3.2.3.3. Necessidade de formação na área da supervisão	151
3.3. Síntese do caso	152
4. Caso 4 – A educação de infância itinerante “não é poluída (...), não tem vícios, é ainda muito pura”	153
4.1. Contextos e práticas da modalidade	153
4.1.1. Percursos Profissionais	153
4.1.2. Enquadramento da modalidade	155
4.1.2.1. Enquadramento institucional	155
4.1.2.2. Pressupostos orientadores da modalidade	156
4.1.2.3. Especificidade da modalidade	157
4.2. Contextos e práticas de supervisão	158
4.2.1. Contextos de supervisão	158
4.2.1.1. Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão	158
4.2.1.2. Representatividade do grupo, nas diferentes estruturas de supervisão .	159
4.2.2. Práticas de supervisão	161

4.2.2.1. Processos de supervisão	161
4.2.2.2. Funções da supervisão	161
4.2.2.3. Competências do supervisor	163
4.2.3. Contributos da supervisão	164
4.2.3.1. A articulação com outras modalidades ou níveis de ensino	164
4.2.3.2. A formação na e para a modalidade	165
4.2.3.3. Necessidade de formação na área da supervisão	166
4.3. Síntese do caso	166
5. Caso 5 – “A itinerância tem sobrevivido graças (...) a muita carolice e muito boa vontade (...), porque é uma relação muito grande com a família e aí, está a base de tudo”	168
5.1. Contextos e práticas da modalidade	168
5.1.1. Percursos profissionais	168
5.1.2. Enquadramento da modalidade	170
5.1.2.1. Enquadramento institucional	170
5.1.2.2. Pressupostos orientadores da modalidade	171
5.1.2.3. Especificidade da modalidade	172
5.2. Contextos e práticas de supervisão	175
5.2.1. Contextos de supervisão	175
5.2.1.1. Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão	175
5.2.1.2. Representatividade do grupo, nas diferentes estruturas de supervisão.....	175
5.2.2. Práticas de supervisão	176
5.2.2.1. Processos de supervisão.....	176

5.2.2.2. Funções da supervisão	177
5.2.2.3. Competências do supervisor	179
5.2.3. Contributos da supervisão	181
5.2.3.1. A articulação com outras modalidades ou níveis de ensino	181
5.2.3.2. A formação na e para a modalidade	182
5.2.3.3. Necessidades de formação na área da supervisão	183
5.3. Síntese do caso	184
6. Caso 6 – A itinerância é “imprevisto, emoção, paixão... um caminho a seguir (...) muito especial”	185
6.1. Contextos e práticas da modalidade	185
6.1.1. Percursos profissionais	185
6.1.2. Enquadramento da modalidade	187
6.1.2.1. Enquadramento institucional	188
6.1.2.2. Pressupostos orientadores da modalidade	190
6.1.2.3. Especificidade da modalidade	191
6.2. Contextos e práticas de supervisão	195
6.2.1. Contextos de supervisão	195
6.2.1.1. Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão	195
6.2.1.2. Representatividade do grupo, nas diferentes estruturas de supervisão.....	196
6.2.2. Práticas de supervisão	197
6.2.2.1. Processos de supervisão.....	197
6.2.2.2. Funções da supervisão	200
6.2.2.3. Competências do supervisor	201
6.2.3. Contributos da supervisão	201

7.3. Síntese do caso	224
8. Caso 8 – Na educação de infância itinerante	
“há palavras – chave: partilha, articulação, prazer, envolvimento, entrega (...) desafio e inter-ajuda...”	225
8.1. Contextos e práticas da modalidade	225
8.1.1. Percursos profissionais	225
8.1.2. Enquadramento da modalidade	227
8.1.2.1. Enquadramento institucional	228
8.1.2.2. Pressupostos orientadores da modalidade	229
8.1.2.3. Especificidade da modalidade	230
8.2. Contextos e práticas de supervisão	232
8.2.1. Contextos de supervisão	232
8.2.1.1. Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão	232
8.2.1.2. Representatividade do grupo, nas diferentes estruturas de supervisão.....	233
8.2.2. Práticas de supervisão	234
8.2.2.1. Processos de supervisão	234
8.2.2.2. Funções da supervisão	234
8.2.2.3. Competências do supervisor	236
8.2.3. Contributos da supervisão	237
8.2.3.1. A articulação com outras modalidades ou níveis de ensino	237
8.2.3.2. A formação na e para a modalidade	238
8.2.3.3. Necessidade de formação na área da supervisão	239
8.3. Síntese do caso	239
9. Caso 9 – “A itinerância é... partilha, reflexão, descoberta (...)”	

tem por horizonte o desejável...”	241
9.1. Contextos e práticas da modalidade	241
9.1.1. Percursos profissionais	241
9.1.2. Enquadramento da modalidade	242
9.1.2.1. Enquadramento institucional	243
9.1.2.2. Pressupostos orientadores da modalidade	244
9.1.2.3. Especificidade da modalidade	245
9.2. Contextos e práticas de supervisão	247
9.2.1. Contextos de supervisão	247
9.2.1.1. Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão	247
9.2.1.2. Representatividade do grupo, nas diferentes estruturas de supervisão	248
9.2.2. Práticas de supervisão	249
9.2.2.1. Processos de supervisão	249
9.2.2.2. Funções da supervisão	251
9.2.2.3. Competências do supervisor	252
9.2.3. Contributos da supervisão	253
9.2.3.1. A articulação com outras modalidades ou níveis de ensino	253
9.2.3.2. A formação na e para a modalidade	254
9.2.3.2. Necessidades de formação na área da supervisão	256
9.3. Síntese do caso	256
10. A educação de infância itinerante na região do Algarve – análise global	257
10.1. Os profissionais – a experiência e a satisfação profissional – o seu contributo para a modalidade	258
10.2. Enquadramento da modalidade	262

9.3. Síntese do caso	256
10. A educação de infância itinerante na região do Algarve – análise global	257
10.1. Os profissionais – a experiência e a satisfação profissional – o seu contributo para a modalidade	258
10.2. Enquadramento da modalidade	262
10.2.1. Os contextos geográficos, sociais e educativos da educação de infância itinerante no Algarve	262
10.2.2. Pressupostos orientadores e especificidades da modalidade.....	264
10.2.3. Enquadramento institucional da modalidade.....	274
10.3. Supervisão e educação de infância itinerante	281
10.3.1. Estruturas que suportam a supervisão.....	282
10.3.2. Práticas de supervisão	287
10.3.2.1. Funções da supervisão	287
10.3.2.2. Competências do supervisor	290
10.3.2.3. Processos de supervisão	291
10.3.3A supervisão e a articulação entre modalidades de educação pré-escolar e com outros níveis de ensino	295
10.3.4. A formação na e para a modalidade.....	297
10.4. Necessidades de formação na área da supervisão	298
CAPÍTULO V- CONCLUSÕES	301
Bibliografia*	312
Anexos	em separata

* Seguiram-se as normas de referência utilizadas pela APA, tanto nas referências bibliográficas inseridas no texto, como na organização da presente listagem

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização do grupo de educadoras	74
Quadro 2 – Distribuição das crianças por equipa	76
Quadro 3 – Grelha síntese de categorização	81
Quadro 4 – Percursos profissionais	85
Quadro 5 – Enquadramento institucional	87
Quadro 6 – Pressupostos orientadores da modalidade	89
Quadro 7 – Especificidade da modalidade	92
Quadro 8 – Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão	98
Quadro 9 – Representatividade do grupo, nas diferentes estruturas de supervisão ...	96
Quadro 10 – Processos de supervisão	98
Quadro 11 – Funções da supervisão	100
Quadro 12 – Competências do supervisor	101
Quadro 13 – A articulação com outras modalidades e outros níveis de ensino	103
Quadro 14 – Formação na e para a modalidade	104
Quadro 15 – Necessidade de formação na área da supervisão	105
Quadro 16 – Percursos profissionais	109
Quadro 17 – Enquadramento institucional	110
Quadro 18 – Pressupostos orientadores da modalidade	113
Quadro 19 – Especificidade da modalidade	115
Quadro 20 – Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão	118
Quadro 21 – Representatividade do grupo, nas diferentes estruturas de supervisão..	119
Quadro 22 – Processos de supervisão	121
Quadro 23 – Funções da supervisão	125

Quadro 24 – Práticas de supervisão: competências do supervisor	126
Quadro 25 – A articulação com outras modalidades e outros níveis de ensino	128
Quadro 26 – A formação na e para a modalidade	129
Quadro 27 – Necessidades de formação na área da supervisão	130
Quadro 28 – Percursos profissionais	135
Quadro 29 – Enquadramento institucional	138
Quadro 30 – Pressupostos orientadores da modalidade	139
Quadro 31 – Especificidade da modalidade	142
Quadro 32 – Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão.....	143
Quadro 33 – Representatividade do grupo, nas diferentes estruturas de supervisão ..	143
Quadro 34 – Processos de supervisão	145
Quadro 35 – Funções da supervisão	146
Quadro 36 – Competências do supervisor	148
Quadro 37 – A articulação com outras modalidades e outros níveis de ensino.....	149
Quadro 38 – A formação na e para a modalidade.....	150
Quadro 39 – Necessidades de formação na área da supervisão.....	151
Quadro 40 – Percursos profissionais	154
Quadro 41 – Enquadramento institucional.....	156
Quadro 42 – Pressupostos orientadores da modalidade	157
Quadro 43 – Especificidade da modalidade.....	158
Quadro 44 – Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão.....	159
Quadro 45 – Representatividade do grupo, nas diferentes estruturas de supervisão .	160
Quadro 46 – Processos de supervisão.....	161
Quadro 47 – Funções da supervisão	162
Quadro 48 – Competências do supervisor.....	164

Quadro 49 – A articulação com outras modalidades e outros níveis de ensino	165
Quadro 50 – A formação na e para a modalidade.....	166
Quadro 51 – Percursos profissionais	169
Quadro 52 – Enquadramento institucional.....	170
Quadro 53 – Pressupostos orientadores da modalidade.....	171
Quadro 54 – Especificidade da modalidade.....	174
Quadro 55 – Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão.....	175
Quadro 56 – Representatividade do grupo, nas diferentes estruturas de supervisão..	176
Quadro 57 – Processos de supervisão.....	177
Quadro 58 – Funções da supervisão.....	178
Quadro 59 – Competências do supervisor.....	180
Quadro 60 – A articulação com outras modalidades e outros níveis de ensino	181
Quadro 61 – A formação na e para a modalidade	183
Quadro 62 – Percursos profissionais	186
Quadro 63 – Enquadramento institucional.....	188
Quadro 64 – Pressupostos orientadores da modalidade	191
Quadro 65 – Especificidade da modalidade.....	193
Quadro 66 – Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão	195
Quadro 67 – Representatividade do grupo, nas diferentes estruturas de supervisão..	197
Quadro 68 – Processos de supervisão.....	198
Quadro 69 – Funções da supervisão	200
Quadro 70 – Competências do supervisor	201
Quadro 71 – A articulação com outras modalidades e outros níveis de ensino	202
Quadro 72 – A formação na e para a modalidade	204
Quadro 73 – Necessidades de formação na área da supervisão.....	205

Quadro 74 - Percursos profissionais.....	207
Quadro 75 – Enquadramento institucional	210
Quadro 76 – Pressupostos orientadores da modalidade	211
Quadro 77 – Especificidade da modalidade.....	213
Quadro 78 – Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão.....	214
Quadro 79 – Representatividade do grupo, nas diferentes estruturas de supervisão..	215
Quadro 80 – Processos de supervisão.....	216
Quadro 81 – Funções da supervisão	218
Quadro 82 – Competências do supervisor	219
Quadro 83 – A articulação com outras modalidades e outros níveis de ensino.....	221
Quadro 84 – A formação na e para a modalidade	222
Quadro 85 – Percursos profissionais	226
Quadro 86 – Enquadramento institucional	229
Quadro 87 – Pressupostos orientadores da modalidade	230
Quadro 88 – Especificidade da modalidade	231
Quadro 89 – Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão	233
Quadro 90 – Representatividade do grupo, nas diferentes estruturas de supervisão..	233
Quadro 91 – Processos de supervisão	234
Quadro 92 – Funções da supervisão	235
Quadro 93 – Competências do supervisor	237
Quadro 94 – A articulação com outras modalidades e outros níveis de ensino	238
Quadro 95 – A formação na e para a modalidade	238
Quadro 96 – Percursos profissionais.....	242
Quadro 97 – Enquadramento institucional.....	244
Quadro 98 – Pressupostos orientadores da modalidade	244

Quadro 99 – Especificidade da modalidade	246
Quadro 100 – Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão.....	248
Quadro 101– Representatividade do grupo, nas diferentes estruturas de supervisão..	248
Quadro 102 – Processos de supervisão.....	250
Quadro 103 – Funções da supervisão	252
Quadro 104 – Competências do supervisor	253
Quadro 105 – A articulação com outras modalidades e outros níveis de ensino	254
Quadro 106 – A formação na e para a modalidade	255

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Percursos profissionais: satisfação na modalidade	261
Gráfico 2 – Pressupostos orientadores da modalidade	265
Gráfico 3 – Especificidade da modalidade	267
Gráfico 4 – Funções da supervisão	289
Gráfico 5 – Necessidades de formação na área da supervisão	300

CAPÍTULO I
INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Abordar a supervisão nos contextos da educação de infância itinerante representa um duplo desafio. Por um lado, a supervisão pedagógica em contexto escolar é um tema ainda pouco explorado mas que ganhou actualidade e importância após a entrada em vigor do Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-lei n.º 115 - A/ 98, alterado pela Lei n.º 24 / 99). Por outro lado, a educação de infância itinerante – uma modalidade de educação pré-escolar, reconhecida em 1997 com a publicação da Lei Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/ 97 de 10 de Fevereiro), pouco divulgada e documentada, mas de significativa importância para as crianças e famílias que vivem de forma dispersa nos lugares mais recônditos da serra algarvia, confrontando-se quotidianamente com a necessidade de partir e o desejo de ficar.

A motivação para o desenvolvimento da temática decorre da experiência profissional da autora. A participação no projecto experimental e o envolvimento na implantação da educação de infância itinerante num dos concelhos onde primeiro se disseminou a modalidade e onde durante vários anos exerceu a sua actividade profissional foram, sem dúvida, relevantes para a decisão do campo de estudo.

Este percurso profissional exigiu um envolvimento permanente do profissional e da pessoa, um constante questionamento de práticas e referenciais, uma preocupação com a “sobrevivência”, num quadro institucional completamente novo e onde não faltavam argumentos para dificuldades que era necessário ultrapassar diariamente. Tal

experiência proporcionou uma relação forte com esta modalidade de educação pré-escolar e um conhecimento experiencial acumulado, que teve como base a reflexão, a partilha de experiências e a procura constante de melhorar e adequar as práticas, aos contextos onde se desenrolava a acção.

O projecto experimental de educação de infância itinerante na região do Algarve, teve início em 1988. Tal projecto e/ou experiência proporcionou práticas educativas diferenciadas que, avaliadas em conjunto com outras experiências realizadas noutras zonas do país, permitiram que, em 1997, o Ministério da Educação considerasse a Educação de Infância Itinerante como uma modalidade de Educação Pré-Escolar.

Com características próprias e sobretudo adequada a contextos específicos de ruralidade, “a educação de infância itinerante consiste na prestação de serviços de educação pré-escolar mediante a deslocação regular de um educador de infância a zonas de difícil acesso ou a zonas com um número reduzido de crianças” conforme explicita o artigo 15, ponto 2, da Lei Quadro da Educação Pré-escolar: (Lei n.º 5/ 97 de 10 de Fevereiro).

Podemos considerar que a prática supervisiva nesta modalidade de apoio foi um elemento fundamental e um contributo importante para o desenvolvimento de um quadro referencial específico que deu origem ao seu enquadramento legal e proporcionou, ao mesmo tempo, o desenvolvimento profissional e pessoal dos envolvidos no processo. Mas a reconhecida especificidade desta modalidade de apoio implica, também, a continuidade do processo de acompanhamento, apoio e reflexão/avaliação, numa perspectiva de aprofundamento, reforço de identidade e

melhoria da qualidade das práticas, perspectivando assim um aumento progressivo da qualidade das aprendizagens de crianças, famílias, comunidades e profissionais envolvidos.

Actualmente, tutelada pelo Ministério da Educação, sob orientação técnico-pedagógica das respectivas Direcções Regionais de Educação, as equipas de educação de infância itinerante, na região do Algarve, estão enquadradas em termos pedagógicos e administrativos, pelos agrupamentos de escolas da sua área de abrangência. Desta forma, podemos considerar que a actividade supervisiva desenvolve-se no âmbito da supervisão escolar, com o desempenho de funções definidas pelo enquadramento legal do Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (decreto-lei n.º 115- A/98, alterado pela Lei n.º 24/99 e complementado pelo Decreto- Regulamentar n.º 10/99).

Neste âmbito, a importância da supervisão deve ser entendida, segundo Alarcão (2000), como “acção facilitadora e mobilizadora do potencial de cada um e do colectivo dos seus membros e, simultaneamente, responsabilizadora pela manutenção do percurso institucional traçado pelo projecto educativo da escola” (p. 7). Deste modo, os processos de supervisão, as funções que explicita ou implicitamente lhe estão associadas, assim como as competências para desempenhar tais funções, são questões que devem interessar a todos os que querem melhorar a eficácia da escola, e desde logo, a começar pela primeira etapa – a educação pré-escolar.

Sendo a investigação um processo que permite apreender e interpretar a realidade, o presente estudo optou pela abordagem qualitativa, onde as educadoras de infância a

exercer a sua actividade profissional na educação de infância itinerante, no ano lectivo de 2003-04, foram os protagonistas que gentilmente acederam participar, através de entrevistas em grupo, as quais disponibilizaram um vasto conjunto de informações, ideias, expectativas e visões da realidade que nos permitiram aceder a uma realidade multifacetada, cuja riqueza está nas experiências idiossincráticas dos intervenientes e na identidade dos percursos construídos em cada contexto.

Assim, procurando dar resposta a algumas questões prévias que orientaram a investigação, o presente estudo tem como objectivos:

- Caracterizar os contextos e as especificidades da educação de infância itinerante, na região do Algarve;
- Compreender o contributo da supervisão, para a integração e desenvolvimento da modalidade, na região;
- Compreender a importância da supervisão na dinamização dos ambiente(s) educativo(s) da educação de infância itinerante;
- Compreender como o(s) processo(s) de supervisão contribuem para a articulação entre níveis educativos, numa perspectiva facilitadora da continuidade educativa das crianças, abrangidas pela modalidade de educação de infância itinerante, no Algarve;
- Compreender a importância da supervisão para a formação e construção da profissionalidade dos docentes envolvidos na referida modalidade de educação pré-escolar;
- Identificar necessidades de formação nas áreas da educação de infância itinerante e da supervisão escolar.

CAPÍTULO II
QUADRO CONCEPTUAL

O presente capítulo procura dar enquadramento conceptual à temática da supervisão nos contextos da educação de infância itinerante. Recorrendo à exploração bibliográfica foi possível conhecer diferentes perspectivas, reflectir e aprofundar conhecimentos sobre a problemática em estudo e construir um *corpus* teórico referencial capaz de suscitar o questionamento, orientar a investigação e fundamentar novas abordagens ou perspectivas.

Para isso a abordagem teórica procura em primeiro lugar definir na perspectiva do presente trabalho, o conceito e âmbito da supervisão, esboçando um quadro referencial que permita compreender quais as funções, competências e campo de acção da supervisão.

Também, tendo em consideração que a educação de infância itinerante encontra-se actualmente enquadrada pedagógica e administrativamente por agrupamentos de escolas, os quais se orientam pelo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 115- A/98, alterado pela Lei n.º 24/99), procura compreender os pressupostos que norteiam o quadro legal e explicitar quais as estruturas que suportam os processos de supervisão e as funções que lhes estão atribuídas.

Por último procura referenciar a educação de infância itinerante como modalidade de educação pré-escolar, dando especial atenção aos pressupostos e especificidades que lhe são subjacentes, assim como compreender quais as principais vertentes de actuação da supervisão, nos contextos da referida modalidade, tendo em vista a sua continuidade e

reforço de identidade, a melhoria da qualidade das aprendizagens, o aprofundamento e reflexão das práticas educativas, a construção de saberes, a formação profissional dos seus intervenientes e a inovação e desenvolvimento educacional.

1. A SUPERVISÃO

1.1. Definição do conceito e âmbito da supervisão

A definição do conceito de supervisão não é uma tarefa simples. A dificuldade parece relacionar-se com a complexidade que a actividade apresenta. Stones (1984), ao decompor a palavra super-visão, descobriu que o seu elemento essencial era a *visão*, porque é capaz de lançar um olhar apurado sobre o que acontece; proporciona um processo de "introvisão" para compreender o significado do que acontece; permite fazer a "antevisão" do que poderá acontecer e, a "retrovisão" do que poderia ter acontecido mas não aconteceu. Para concluir, o autor considera ainda, que a supervisão precisa da "segunda-visão" para saber como fazer o que não aconteceu.

O conceito de supervisão está intimamente ligado à formação de professores. Designa o processo de acompanhamento, orientação e avaliação do desenvolvimento de profissionais da educação e tem subjacente a tríade constituída pelo supervisor da instituição de formação, o professor em formação e o professor cooperante. Independentemente do modelo de supervisão desenvolvido, este processo integra uma hierarquização de papéis e implica considerar um processo de avaliação.

Esta perspectiva restrita, usualmente denominada por supervisão pedagógica, com incidência sobretudo na acção educativa dentro da sala de aula, tem registado alguma

evolução, alargando a sua perspectiva ao contexto escolar – outros contextos da acção do professor e a ser considerada como uma peça fundamental na gestão escolar. E, se olharmos à nossa volta, para o sistema educativo e para as nossas escolas em particular, facilmente concluiremos que muitos dos aspectos que podem estar incluídos na complexidade da supervisão terão que ser substancialmente apurados para que possamos caminhar de olhos mais abertos sobre a realidade, procurando-lhe o significado, antevendo o que queremos e o que poderá acontecer, reflectindo sobre as causas do que não foi conseguido e reformulando modos de fazer que permitam alcançar a totalidade dos objectivos.

Se considerarmos que as metas educativas acometidas à escola são definidas pela sociedade na qual se integra e se atendermos ao resultado das investigações que ressaltam os baixos índices de literacia na sociedade portuguesa, compreenderemos a urgência de novas dinâmicas na escola para alcançar o que lhe é solicitado, e as exigências de eficácia que, enquanto espaço privilegiado na apropriação de ferramentas culturais e axiológicas estruturantes da sociedade (Holton, citado por Neto, 2002), lhe são socialmente atribuídas e que deverá ter em consideração. Segundo o mesmo autor, à escola compete desenvolver um conjunto de competências – cognitivas, linguísticas e sociais - que garantam uma adaptação contínua aos desafios do mundo actual, numa perspectiva de educação ao longo da vida, onde o desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender” parece ser o conceito chave para o sucesso.

O acesso à escola de um número crescente de crianças e a diversidade das suas experiências culturais, sociais e familiares permitiu o reconhecimento da importância destes factores para o desenvolvimento global da criança e das suas aprendizagens e

obrigou a uma evolução das concepções pedagógicas/didáticas, numa perspectiva de individualização e contextualização da actividade educativa. Por outro lado, o desenvolvimento tecnológico e científico e a globalização da informação leva-nos a acreditar que a “literacia científica e tecnológica” é uma inevitabilidade que a escola não deve esquecer.

Por tudo isso, Bruner (citado por Neto, 2001) considera que a educação é um processo complexo, que visa adaptar uma determinada cultura às necessidades dos seus membros e, simultaneamente, adaptar estes e os seus modos de conhecer às necessidades dessa cultura, o que exige ao fenómeno educativo um pensamento questionante, multidimensional, necessariamente fragmentário, mas perspectivado de forma global, sem abandonar as questões fundamentais e globais. (Morin citado por Neto, 2001)

Perseguir este papel não é tarefa fácil e a supervisão tem que necessariamente continuar a evoluir, adaptando-se permanentemente aos contextos, onde é chamada a intervir, o que no caso, é na escola, com os docentes e com todos os que fazem parte do contexto educativo, de forma a dinamizar uma comunidade de aprendentes, activa, com necessidades várias e específicas para o qual tem que preconizar e ensaiar respostas adequadas. Nestas comunidades de aprendizes, o educador poderá ser considerado como um actor organizacional que para desenvolver a sua acção precisa de apoio para resolver problemas no seu contexto de trabalho (Formosinho, 2002), o que significa que precisa de formação (nas vertentes teóricas e conceptuais) mas, também de apoio contextualizado para que realize aprendizagens experienciais e contextualizadas. Nesta perspectiva e tendo em consideração a complexidade dos desafios que são postos à escola, nestes tempos de mudanças vertiginosas que Formosinho (2002) propõe “uma

supervisão repensada no seu conceito, papel e funções” (p.12), cuja intencionalidade será repensá-la como instrumento de formação, inovação e mudança, situando-a na escola como entidade organizacional em constante processo de desenvolvimento e (re)construção. Esta proposta de supervisão contextualizada, centrada nas questões que são diagnosticadas nos respectivos contextos e desenvolvida nos mesmos, poderá “promover um desenvolvimento profissional ancorado e sustentado num desenvolvimento organizacional” (p. 13).

Para Alarcão (2002), numa perspectiva de escola reflexiva, entendida como uma “comunidade de aprendentes” (p.232), a supervisão situa-se ao nível da acção sobre os elos essenciais no sistema, de modo a manter a articulação/ligação entre todas as partes da escola, atenta aos desafios e capaz de lhe dar forma. Para a autora, a supervisão tem o seu papel mais importante entre o pensamento e a acção, procurando dar sentido ao vivido, compreendendo melhor para melhor agir, o que implica “uma actividade psicossocial, de construção intra e interpessoal, inter e intragrupal” (p. 236), baseada no conhecimento de si próprio, dos outros e dos contextos onde interagem. Para o desempenho dessas funções de supervisão, em contexto organizacional, a formação específica, a atitude de aprendizagem permanente e o desenvolvimento de competências adequadas ao desempenho de tais funções, serão fundamentais para que escola e professores encontrem o caminho mais adequado para o sucesso com qualidade de todos os que na escola, procuram a realização profissional e pessoal e um futuro mais promissor.

Neste contexto, a supervisão deve ser “um processo para promover processos” (Formosinho, 2002. p.117) e que vai ao encontro de um modelo emergente de

supervisão ecológica, que experimentado na formação inicial, visou facilitar a integração na vida profissional, acautelando, por um lado, as fases críticas de transição e, por outro, assegurando que o desenvolvimento profissional em contexto, seja potenciador de um conjunto de interacções que transformem todos os níveis do sistema: micro (de intervenção directa), meso (articulação entre os microssistemas), exo (sem participação activa do sujeito, influenciam indirectamente os micro e mesossistemas) e macro (nível das crenças e valores, formas de agir, estilos de vida). Também, neste desenvolvimento ecológico da supervisão tornou-se importante a formação de equipas de supervisão (da instituição formadora e de terreno) para que partilhassem um referencial teórico comum e articulassem de forma ajustada o quadro teórico e a construção de saber experiencial. De facto, a ideia parece ajustar-se às propostas de “parcerias estratégicas” preconizadas por Day (2001), a realizar entre as escolas e as instituições de formação. Para o autor, o fundamental é orientar estas parcerias, para o professor e para a sua prática, reconhecendo a complexidade das necessidades do professor e o seu papel fundamental na escola. Desta maneira, seria possível a formação e o acompanhamento do desenvolvimento do professor-supervisor, que evoluindo nas competências e saberes poderiam cada vez melhor contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes, contagiando de mudança o “ambiente ecológico” da organização onde desencadeiam as interacções e, desta a todos os níveis do sistema educativo, social e cultural.

1.2. Supervisão e profissionalidade docente

A prática supervisiva em contexto escolar, é desenvolvida entre grupos de iguais, onde a hierarquização de poder é ténue ou nula; a experiência e o saber-fazer são partilhados, em situações informais de inter-ajuda, onde o papel da avaliação não é considerado

constrangimento, mas reveste-se de importância significativa, se num quadro de autonomia e participação, permite a função reguladora da actividade interna da escola e pode constituir um pólo de dinâmicas para o desenvolvimento institucional, para a investigação e inovação educativa e para o desenvolvimento profissional dos agentes educativos.

As parcerias, o trabalho colaborativo e a atitude reflexiva são porventura alguns mecanismos que interessam à supervisão escolar. Segundo Alarcão (2000), estes mecanismos permitem o desenvolvimento de competências que considera necessárias “no apoio à elaboração de projectos, à gestão do currículo, à resolução colaborativa de problemas, à aprendizagem em grupo e à reflexão formativa que deve acompanhar esse processo, à avaliação e monitorização, ao pensamento sistemático sobre os contextos de formação e sobre o que é a escola” (p.19). Nesta abordagem, a autora considera que a supervisão escolar pode perfilar-se para o desenvolvimento de uma escola reflexiva, onde a necessidade de formar em contexto, para provocar mudanças nesses mesmos contextos, implica um processo sistemático de reflexão acerca da globalidade da instituição e o confronto dos ‘saberes construídos’ com as suas necessidades, através de uma metodologia de investigação-acção, que vise a construção e o desenvolvimento institucional e, simultaneamente, o ‘crescimento’ profissional e pessoal dos seus intervenientes.

Contudo, os processos de supervisão são complexos e envolvem diferentes variáveis do comportamento humano, as quais diferem de indivíduo para indivíduo quanto à suas características pessoais de personalidade, de experiência profissional e pessoal, ao nível de desenvolvimento intelectual e social e às suas representações, crenças e valores. Para

produzir efeitos, a formação deve corresponder às necessidades particulares dos professores e da escola. Assim, para uma melhor conjugação de esforços para o desenvolvimento da profissionalidade docente, a supervisão deve ter em consideração os seus ciclos de vida pessoal e, sobretudo, profissional.

Existem sobre o assunto diferentes perspectivas, mas sobre o ciclo do desenvolvimento humano as diferentes perspectivas parecem concordar quanto à importância de ter em conta, na prática, diversos aspectos afectivos, sócio-afectivos, físicos, intelectuais, morais, sociais, profissionais ou criativos que intervêm na evolução do pensamento, da afectividade ou da acção do indivíduo adulto, ao longo de toda a sua vida (Danis e Solar, 2001). Numa perspectiva integradora, o desenvolvimento humano assenta no pressuposto que é um processo que ocorre ao longo de toda a vida, multidireccional e multidimensional, o qual vai transformando o indivíduo (com perdas e ganhos), como resultado da relação dialéctica entre sistemas de influências (familiar, profissional, social), contextualizado histórica, social e culturalmente e, caracterizado pela plasticidade e capacidade de mudança (Machado, 2002). Neste processo constrói-se a personalidade, em experiências idiossincráticas, que fazem de cada indivíduo um ser único entre os demais.

Quanto ao desenvolvimento profissional, decorre do processo de tornar-se professor, entrecruzando o ideal e a realidade, num movimento contínuo de procura da identidade profissional, pressupondo uma construção pessoal de saberes que nos orientam sobre os caminhos a seguir e os fins a alcançar, sobre si (como professor e pessoa) e sobre os modos de estar na relação interpessoal, que é o acto educativo. Sobre este percurso, Gonçalves (2000), num estudo longitudinal realizado com docentes do 1º ciclo do

ensino básico, identificou cinco etapas, as quais apresentam traços dominantes que refletem os diferentes “sentir” do professor. De forma breve, o autor considera que a primeira etapa é o **início** da vida profissional e correspondente aos quatro primeiros anos de carreira. É a fase da “sobrevivência”, na sequência do “choque com o real” e o entusiasmo da descoberta do mundo profissional; a segunda, denominada de **estabilidade**, situa-se entre os cinco e os sete (podendo ir até aos dez) anos de carreira e, é um período de maior confiança, resultante da aquisição de maiores competências e de mais recursos para gerir e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem; a terceira etapa é a de **divergência** e ocorre entre os oito e os catorze anos de serviço e pode traduzir-se numa separação de sentidos, ou seja, tanto pode ser no sentido do empenhamento e investimento na profissão ou, pelo contrário, pode manifestar-se o cansaço e a saturação da profissão, o que levará o docente ao alheamento, à rotina e à falta de motivação para investir na carreira; a quarta etapa é considerada de **serenidade** e, acontece entre os 15 e os 22 anos de carreira, caracterizando-se por alguma tranquilidade, algum distanciamento afectivo, por uma maior capacidade de ponderação e reflexão, consequência da experiência acumulada e de um processo de reinteriorização da profissão; a quinta e última etapa é denominada de **renovação do interesse e desencanto**, situa-se entre os 23 e os 31 anos (ou mais) de serviço docente e coincide com os docentes em fim de carreira, podendo apresentar-se de forma divergente – uns impacientes para ir embora, saturados e cansados, outros mostrando-se entusiasmados, continuam a investir na profissão e disponíveis para novas experiências profissionais.

O desenvolvimento da profissionalidade docente depende das suas vidas pessoais e profissionais, das políticas e dos contextos institucionais onde realizam a sua actividade docente (Day, 2001) e também do modo como cada docente perspectiva e gere o seu

processo de formação ao longo da sua vida profissional. Para Moita (1992) “as experiências profissionais não são formadoras de per si”, sendo “o modo como as pessoas as assumem que as tornam potencialmente formadoras” (p.137). Assim, é importante considerar que para o desenvolvimento do professor é preciso contemplar aspectos pessoais e profissionais, necessidades individuais e colectivas e, partir de algumas premissas resultantes da investigação nesta área. Para Day (2001), o desenvolvimento contínuo da profissionalidade do docente deve incluir diferentes tipos de aprendizagem e grande variedade de oportunidades para, formal ou informalmente, participar em actividades indutoras de aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, “sobretudo, do seu compromisso profissional” (p.16), tendo em conta que:

- Os professores são “o maior trunfo da escola”, por isso torna-se fundamental promover o seu bem-estar e apoiar o seu desenvolvimento profissional se se deseja melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem e o sucesso dos alunos;
- Dispor-se o aluno para a aprendizagem ao longo da vida, é necessário que o próprio professor esteja comprometido e demonstre entusiasmo pela aprendizagem permanente;
- Num tempo de contínua mudança torna-se necessário promover o desenvolvimento profissional do professor para que este possa acompanhar as mudanças, renovar os seus conhecimentos, competências e perspectivas sobre o ensino;
- A aprendizagem baseada, apenas, na experiência pode limitar o seu desenvolvimento profissional;
- As diferentes motivações dos alunos para aprender, as suas diferenças socioculturais e as distintas capacidades e estilos de aprendizagem tornam o ensino-aprendizagem um processo complexo, o qual requer do professor competências relacionais (intrapessoais e interpessoais), empenhamento pessoal e profissional; a

interpretação do currículo depende da construção pessoal e profissional do professor, daí que os conteúdos e o conhecimento pedagógico do conteúdo, devam estar associados às necessidades pessoais e profissionais e, logo contemplados no desenvolvimento da profissional;

- É importante que os professores sejam implicados, activamente, em todo o processo da sua própria aprendizagem; o desenvolvimento organizacional da escola está intimamente relacionado com o desenvolvimento profissional dos docentes;
- O planeamento e apoio ao desenvolvimento profissional, ao longo de toda a carreira, é da responsabilidade conjunta do professor, da escola e da tutela responsável pela educação.

1.3. Supervisão escolar: campo de acção, funções e competências

Tendo em consideração o que atrás foi referido, a supervisão escolar perfila-se como um processo colaborativo que se desenvolve em torno do processo de ensino/aprendizagem. Segundo Tracy (2002) a abordagem colaborativa pode ser a mais apropriada quando o professor-supervisor e o professor possuem níveis semelhantes de experiência e apresentam o mesmo compromisso quanto ao processo de aperfeiçoamento.

Tratando-se de um processo colaborativo, interessa referenciar os intervenientes e/ou as estruturas organizacionais responsáveis pela dinamização dos processos supervisivos, quais as funções que lhe estão acometidas, as competências necessárias para o exercício de tais funções e área de intervenção, na qual incide a sua acção. Com o enquadramento do regime de autonomia das escolas, as funções da supervisão para além da vertente de formação contextualizada dos professores, alarga-se também aos aspectos organizacionais e de desenvolvimento da escola (Alarcão, 2002). Assim, o objecto

principal da actividade supervisiva será a qualidade da formação dos professores e da sua acção educativa que desenvolvem, não apenas, na sala, com um grupo de alunos pelos quais é responsável directo, em termos pedagógicos, mas no contexto abrangente da instituição, como espaço de aprendizagem para todos, a qual também, aprende e se desenvolve. Desta maneira e segundo Alarcão (2002), a supervisão em contexto escolar tem de ter em consideração dois níveis: a formação e o desenvolvimento profissional dos professores/educadores e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças; o desenvolvimento e a aprendizagem organizacional e a sua influência na qualidade da escola. Partindo destas premissas, a autora, define como objecto da supervisão em contexto escolar, “a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho (...) através de aprendizagens individuais e colectivas” (p.231). Ao supervisor compete-lhe facilitar, fomentar ou dinamizar “comunidades de aprendentes”, as quais devem incluir (se desejável e possível) todos os intervenientes da escola (discentes, docentes, não docentes).

Sendo o supervisor, um professor entre os seus pares, deve no entanto, ser uma pessoa equilibrada capaz de se relacionar, analisar factos e situações, observar contextos, ter sensibilidade para compreender ‘o sentir’ e a perspectiva do ‘outro’, capaz de planear e avaliar os processos e os resultados da acção, de modo a responder adequadamente às funções que lhe são atribuídas. Numa conceptualização das competências do supervisor, em contexto escolar, Alarcão (2002), considera que tais funções requerem capacidades “comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas” (p.234). Desta maneira, para que o professor-supervisor possa exercer as suas funções em situações sociais na organização-escola, Alarcão (2002), considera

importante as competências cívicas, técnicas e humanas, as quais se enquadram, respectivamente: **competências interpretativas** (capacidade para “ler”/interpretar a realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e capacidade para observar e diagnosticar desafios emergentes); **competências de análise e avaliação** (capacidade para analisar situações, percursos da acção, projectos e desempenhos); **competências de dinamização da formação** (capacidade de apoiar e estimular a aprendizagem colaborativa, na comunidade educativa; capacidade para mobilizar e gerir saberes e estratégias; capacidade de atenção às necessidades emergentes; capacidades para apoiar a sistematização do conhecimento produzido); **competências relacionais** (capacidades relacionais, de comunicação, de mobilização de pessoas e energias, gestão de conflitos e empatia).

A conjugação destas competências, por si, não serão suficientes para um professor/supervisor competente. Será necessário que tais competências tenham como suporte uma matriz de conhecimentos que inclua saberes relativos à profissão, à organização e ao contexto onde se insere, à dinâmica psico-social dos grupos e à política educativa. De uma forma mais sistematizada e clara, Alarcão (2002) considera que o professor-supervisor deve ter conhecimento: da escola enquanto organização (projecto educativo, objectivos e nível de desenvolvimento); dos membros da escola (características pessoais e enquanto grupo – representações, competências, nível de envolvimento, potencialidades e atitudes); das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional; do processo de aprendizagem qualificante, experiencial e permanente; das metodologias de investigação-acção-formação; conhecimento de metodologias de avaliação da qualidade (das aprendizagens, do desempenho e da escola); das políticas e ideias subjacentes, em cada momento, no sistema educativo.

Também Vieira (1993), considerando que o processo de supervisão se centra na acção pedagógica, desenvolvendo-se entre pares de iguais, de forma colaborativa e reflexiva, esboça, com base num projecto de formação de supervisores pela reflexão e experimentação, orientado com base nos pressupostos e finalidades do modelo reflexivo de formação profissional, um suporte válido (embora redimensionando e/ou adaptado) onde enuncia as funções, competências e saberes necessários para o desempenho de papéis de supervisão. Segundo a autora, o papel de supervisor desenvolve-se em duas dimensões interdependentes: analítica e interpessoal. A primeira - dimensão analítica, refere-se aos processos de operacionalização da sua intervenção; a dimensão interpessoal é relativa aos processos de interacção entre os envolvidos e tem como principais funções: **informar**, proporcionando informação relevante e actualizada tendo em conta os objectivos e as necessidades dos elementos do grupo que coordena; **questionar**, sendo capaz de problematizar o óbvio, interrogando-se sobre a realidade que observa, equacionando os problemas da prática, ou seja, deve questionar os outros envolvidos e questionar-se a si própria, assumindo-se como exemplo encorajador de uma prática reflexiva; **sugerir**, na continuidade da função anterior, deve ser capaz de propor ideias, soluções, estimular e motivar o desenvolvimento de processos inovadores, nos quais se co-responsabiliza; **encorajar**, baseada nas relações interpessoais, refere-se à capacidade de dar confiança e impulsionar o que se decidiu em conjunto, sendo elemento de apoio e porto de abrigo nos momentos mais difíceis, quando ao grupo faltam forças para avançar; **avaliar**, esta função deve ser encarada no processo de supervisão escolar como um processo formativo de grupo, o que implica um percurso partilhado na definição conjunta dos objectivos, procedimentos e instrumentos a utilizar para a avaliação dos processos e dos resultados da acção educativa. Esta função de avaliação deve ao mesmo tempo, permitir identificar os

pontos fortes e fracos da acção educativa do grupo, referenciando os factores facilitadores e os constrangimentos da acção educativa na sua globalidade, assim como aferir a evolução das aprendizagens das crianças. Nesta perspectiva a função de avaliar está intrinsecamente ligada à formação, pela acção reflexiva dos intervenientes das suas práticas e deve facilitar o processo de transição e continuidade educativa das crianças, contribuindo deste modo, para a melhoria da qualidade educativa da instituição.

Na perspectiva de Vieira (1993), são importantes para o desempenho de tarefas de supervisão, um conjunto de competências que incluem: **saberes** - documental e experiencial, relativamente aos processos de supervisão, didáctico-pedagógico e de ensino-aprendizagem; **atitudes** – como “abertura, disponibilidade, sentido crítico e flexibilidade” e ainda, **capacidades** de “descrição, interpretação, comunicação e negociação” (p.32).

Tais funções e competências, para além de poderem ser consideradas essenciais para o desenvolvimento e aprofundamento da autonomia das escolas, num quadro de democraticidade e participação, apresentam ainda características que permitem a função reguladora da actividade interna da escola e do sistema educativo, constituindo um pólo de dinâmicas para o desenvolvimento institucional, para a investigação e a inovação educativa.

Ao considerar o papel da formação permanente, centrada na escola, onde se pode combinar o desenvolvimento organizacional com o processo formativo das pessoas, numa aprendizagem que Santiago (2001) considera “*natural* se for ao encontro do trabalho quotidiano dos actores da escola” (p. 39), a supervisão constitui-se como um

“processo facilitador (...) para desenvolver competências de comunicação, de participação, de realização de tarefas comuns” (p.39) e de encontrar soluções para os problemas da escola. Para Senge (1990, citado in Tracy, 2002), as organizações para serem eficientes, terão que fazer da aprendizagem contínua, uma parte integrante da sua cultura. Da sua análise a diferentes modelos de supervisão, Tracy (2002) prevê que no futuro, os modelos de supervisão partam das premissas: que a escola é uma comunidade constituída por elementos que realizam aprendizagens ao longo de todo o seu ciclo de vida; que as pessoas são capazes de se responsabilizarem pelo seu desenvolvimento; que os adultos realizam aprendizagens distintas, consoante as etapas dos seus ciclos de vida e profissão; que o melhoramento do indivíduo depende do ambiente organizacional onde se inserem; e, que as pessoas aprendem melhor e são mais motivadas quando colaboram com outros.

1.4. Autonomia e supervisão

Ao falar de autonomia ocorre, de forma explícita ou implícita, a ideia da existência de competências capazes de dar resposta às necessidades imediatas de sobrevivência, de escolher e decidir, em consciência, as metas que quer perseguir e encontrar os meios mais eficazes para concretizar os objectivos. Outras podem ser associadas, como a ideia de independência ou interdependência, a ideia de descentralização e, a ideia de unidade idiossincrática.

No contexto escolar, o conceito de autonomia está ligado à concepção de uma escola motivada e capaz de construir e exercer uma autonomia colectiva que seja a expressão

da autonomia profissional dos docentes, da participação dos pais e da comunidade onde está inserida (Formosinho, 1997).

Segundo Formosinho (2000), a cultura profissional dos docentes aponta para a partilha e a entre-ajuda nas tarefas, a troca de saberes e experiências, mas a realidade, por vezes, contraria esta visão e os professores sentem-se isolados e confrontados com reuniões intermináveis, ritualizadas e com poucas valias quanto ao conteúdo dos assuntos discutidos e/ou das decisões tomadas. Nalguns casos, a visão individualista de uns, a fraca participação e/ou falta de confiança de outros, dá lugar a relações de conflitualidade latente ou implícita e situações de menor motivação e alheamento docente. A mobilização de vontades e energias surge, por vezes, nos órgãos de gestão intermédia, num efectivo trabalho de equipa, onde o diálogo é fulcral e onde os problemas podem ser perspectivados como desafios do grupo (mais pequeno) que a várias vozes, pode permitir soluções mais criativas e harmoniosas.

Tendo em consideração o quadro legal em vigor que determina o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação (Decreto –Lei nº 115-A/ 98 , de 4 de Maio), podemos dizer que, na dinâmica organizativa e pedagógica de cada escola, existem diferentes órgãos que exercem funções de supervisão, em áreas diferenciadas, tais como: didáctico-pedagógica, administrativo-financeira ou de estratégia e organização. Estes órgãos, referenciados como de administração e gestão, são definidos no artigo 7º, alínea 2, como a Assembleia de Escola, Conselho Executivo ou Director, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

Considerando, para o presente trabalho, essencialmente a dinâmica supervisiva a nível pedagógico, podemos situá-la sobretudo ao nível do Conselho Pedagógico - órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente (artigo 24º do Decreto-Lei 115 – A/98) e das estruturas de orientação educativa (artigo 34º a 37º): de articulação curricular, de coordenação de turma, de coordenação de ciclo (ano ou curso). De facto, estas estruturas intermédias de gestão pedagógica, através da colaboração com a Direcção Executiva ou Director e com o Conselho Pedagógico – órgão colegial, onde estão representadas, devem assegurar a coordenação das actividades pedagógicas a desenvolver pelos docentes, assim como acompanhar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva de qualidade educativa.

No caso da educação de infância itinerante, modalidade integrada em agrupamentos horizontais ou verticais de instituições, as estruturas de orientação educativa de articulação curricular correspondem, regra geral, aos conselhos de docentes, do qual fazem parte a totalidade dos docentes deste nível educativo, de entre os quais é eleito o coordenador do respectivo conselho e representante em conselho pedagógico. Nalguns casos, dependendo da dimensão dos agrupamentos, podem estas estruturas intermédias de gestão pedagógica apresentar organizações diferenciadas. Assim, no regulamento interno de cada agrupamento deve constar a forma organizativa considerada mais adequada para assegurar de forma eficaz o desenvolvimento do respectivo projecto educativo, o acompanhamento do percurso educativo dos alunos, garantindo os princípios orientadores subjacentes ao regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário,

nomeadamente a participação de todos os intervenientes no processo educativo, a democraticidade, o primado de critérios científico-pedagógicos, a representatividade nos órgãos de administração e gestão, a eficiência na gestão escolar e os mecanismos de comunicação e informação.

Deste enquadramento jurídico, podemos considerar que o campo de acção da supervisão em contexto escolar se situa na dinâmica didáctico- pedagógica, compreendida como um conceito mais abrangente que, segundo Patrício (1998), aponta para uma didáctica de formação global do homem. Nesta perspectiva, a área de intervenção da supervisão em contexto escolar extravasa os aspectos relativos à monitorização do processo de ensino e aprendizagem, numa determinada área de conteúdo – planificação, execução e avaliação e determina uma visão mais integradora da acção educativa da instituição, implicando uma dinâmica de maior participação na resolução de problemas, encorajando o diálogo e a cooperação entre todos os intervenientes, para a consecução das finalidades e das linhas estruturantes do projecto educativo da escola.

Quanto às competências definidas no quadro legal aplicável ao regime de autonomia e gestão (Dec-Lei nº 115-A/98 e Lei nº 24/99), cabe ao Conselho Pedagógico, entre outras as seguintes funções:

- “Elaborar e dar parecer sobre o respectivo projecto educativo, apresentar propostas para a elaboração do plano anual de actividades;
- Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;
- Propor a integração de componentes locais e/ou regionais no currículo;



- Definir princípios orientadores nos domínios da articulação e diversificação curricular (...)."

Neste órgão colegial encontram-se representados todos os departamentos curriculares e conselhos de docentes (pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico), pais, não docentes, discentes (no caso do ensino secundário), conselho executivo e outros que sejam considerados importantes para a articulação da actividade educativa (directores de turma, coordenador de directores de turma, coordenador de projectos, representante dos serviços especializados de apoio educativo).

Relativamente às estruturas de orientação educativa, é da sua competência assegurar a coordenação pedagógica, a articulação curricular e a organização, acompanhamento e avaliação das actividades desenvolvidas pelos diferentes grupos de alunos. Deste modo, o conselho de docentes da educação pré-escolar (no caso, todos os educadores de infância) deve, entre outras competências, planificar e executar, de forma contextualizada, as actividades a desenvolver com o(s) grupo(s) de crianças, tendo em consideração as orientações curriculares para este nível educativo, assegurar a aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica, de reforço didáctico (em áreas e/ou domínios específicos de conteúdo) e/ou outras medidas que visem melhorar as aprendizagens, assim como a sua avaliação.

Ao docente eleito para a coordenação, compete, ao nível do conselho de docentes, “promover a troca de experiências e a cooperação”, “promover a adequação dos objectivos e conteúdos” de forma contextualizada, tendo em conta as orientações curriculares e o projecto educativo e “promover a articulação com outras estruturas e

serviços”, numa perspectiva de diferenciação pedagógica e enriquecimento curricular; ao coordenador, cabe também a representação do conselho de docentes e do nível educativo que lhe corresponde, no conselho pedagógico, competindo-lhe, neste âmbito, “cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola/agrupamento” e propor a introdução no currículo de componentes locais, entre outras.

Quanto ao processo supervisoivo, capacidades, saberes e/ou competências profissionais, o enquadramento jurídico refere apenas que tais funções devem ser desempenhadas por docentes profissionalizados, preferencialmente com formação especializada nas áreas da organização e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores (no caso do coordenador do conselho de docentes) e formação na área da orientação educativa ou da coordenação pedagógica (no caso da coordenação de ciclo).

Nesta perspectiva, o desempenho de funções de supervisão escolar pode revestir-se de singular importância para o acompanhamento e desenvolvimento das práticas educativas realizadas no âmbito da educação de infância itinerante, as quais, realizando-se em comunidades diferenciadas, requerem uma permanente articulação a nível pedagógico e de gestão de recursos humanos e materiais, por forma a assegurar que a acção educativa seja elemento facilitador de adaptação e transição da criança entre diferentes contextos educativos – familiar, pré-escolar e escolaridade obrigatória e contribua para as aprendizagens significativas da criança.

1.5. O papel da supervisão na formação e na inovação pedagógica

Os desafios colocados à educação num mundo em constantes mudanças significam uma crescente complexidade da função docente, na medida em que a função informativa da escola, baseada na transmissão de conhecimentos, foi ultrapassada pela capacidade que as novas tecnologias de informação e comunicação têm em disseminar os avanços científicos em todas as áreas de conhecimento. Esta evolução tem exigido à escola e ao professor, uma constante reflexão e adaptação para o desempenho dos seus papéis sociais de forma mais ajustada. Assim, de uma perspectiva informativa de transmissão de conteúdos, tem-se evoluído para uma perspectiva formativa, que se centra na orientação de ajudar a criança/aluno a aprender, estimulando-a como participante activa, no desenvolvimento das suas capacidades, competências e aptidões (Neto, 2001) que lhe permitam desenvolver todas as potencialidades e a ultrapassar os obstáculos ao longo da vida.

Nesta perspectiva, poderemos considerar que a acção didáctico-pedagógica da escola deverá assentar nos princípios globalizantes que Neto (2001) enuncia para uma didáctica específica: multidimensionalidade - na matriz diferenciada de conhecimento de cada docente, onde perpassa o que Shulman (citado por Neto, 2001) designou de conhecimento pedagógico do conteúdo – que inclui o conhecimento dos conteúdos, as estratégias para mobilizar as aprendizagens, mas também o conhecimento dos factores facilitadores e dos constrangimentos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, a experiência profissional e as suas concepções acerca da escola, do ensino e da aprendizagem; a reflexividade – numa perspectiva de repensar continuamente a acção, questionando a realidade e procurando assentar na reflexão e na investigação, a inovação e a eficácia pedagógica, contribuindo, ao mesmo tempo, para a

evolução dos esquemas conceptuais e metodológicos dos docentes; a comunicação - na convicção que a partilha, o diálogo e a cooperação entre todos os intervenientes (docentes, alunos, pais e comunidade educativa), são elementos fundamentais para o desenvolvimento intelectual e cultural do grupo.

Segundo Santiago (2001), a supervisão escolar pode entender-se como um processo facilitador de trocas intersubjectivas que, numa dinâmica de grupo, permita que conhecimentos e atitudes individuais possam interagir, tendo como principais objectivos o desenvolvimento de competências de comunicação, de participação, de realização de tarefas comuns e de encontrar soluções para os problemas da escola.

Este enquadramento da formação formal e/ou informal e o desenvolvimento profissional do educador têm por base a problematização e questionamento da realidade existente e devem orientar-se, segundo Neto (2001), para a aprendizagem inovadora, procurando novas perspectivas para o futuro, tendo por base as capacidades de analisar de forma crítica a informação; pensar e argumentar com consciência metacognitiva; resolver problemas e tomar decisões; pensar com criatividade e saber comunicar. Esta perspectiva de formação e desenvolvimento profissional permite referenciar a acção pedagógica e melhorar a sua eficácia, articulando teoria e prática e aproximando o docente de processos investigativos que contribuam para a construção de saberes e evolução do conhecimento na área educacional. Por outro lado, estes processos contribuem de forma decisiva para a construção da profissionalidade docente, pela consolidação de referenciais teóricos, pela experiência partilhada e reflectida que gera processos de integração/socialização, auto-estima e confiança no desempenho da sua actividade profissional.

Mas para tudo isto, é necessário que a instituição valorize tais dinâmicas, promova espaços de troca de experiências e facilite a circulação de relatos e saberes (Perrenoud, 2002). Também segundo o mesmo autor, nas instituições onde sejam formados “grupos de análise de problemas profissionais” (p.71) e/ou de partilha de experiências, o contexto profissional poderá ser modificado positivamente e o reconhecimento social do trabalho docente, tem mais hipóteses de ser valorizado. Esta perspectiva, tem implícita, a importância “do olhar dos pares” (p.72) na alteração da imagem que o educador faz de si próprio e da sua relação com a profissão.

Cabe às estruturas de gestão pedagógica intermédia, no caso da educação de infância itinerante, ao conselho de docentes sob orientação do coordenador/supervisor, “promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria das práticas educativas” e “identificar necessidades de formação dos docentes” (Decreto Regulamentar n.º10/99, artigo 5º alínea f) e artigo 4º alínea g), respectivamente), para que em colaboração com o Conselho Pedagógico e este em articulação com o respectivo Centro de Formação de Educadores e Professores, possa elaborar e acompanhar a execução do plano de formação para pessoal docente e não docente.

2. A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA ITINERANTE

A educação de infância itinerante é uma modalidade de educação pré-escolar. Por isso, torna-se relevante um breve enquadramento deste nível educativo: percurso histórico, principais influências, desafios e orientações actuais, nomeadamente, os princípios orientadores, os objectivos pedagógicos e as áreas curriculares que lhe dão suporte.

São também referenciados aspectos específicos da educação de infância itinerante, nomeadamente os percursos que tiveram na sua origem e as estratégias de apoio que utiliza. Por último, é abordada a relação da modalidade com a prática supervisiva, nos seus aspectos mais funcionais.

2.1. A educação de infância itinerante – uma modalidade de educação pré-escolar

Em 1997, a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro), para além de consagrar este nível educativo como a primeira etapa da educação básica, salienta no seu artigo 15.º, o enquadramento legal a "modalidades flexíveis e diversificadas em resposta aos contextos e necessidades locais" (Vasconcelos, 1997, p. 11), entre as quais a educação de infância itinerante, definida como "a prestação e serviços de educação pré-escolar mediante a deslocação regular de um educador de infância a zonas de difícil acesso ou a zonas com um número reduzido de crianças" (DEB/Núcleo de educação pré-escolar, 1997, p.24).

Designada por Espiney (1997) como uma abordagem alternativa da educação de infância, em meio rural, tem como uma das suas características fundamentais a valorização da educação apoiada na família de pertença, a qual investindo no desenvolvimento cultural e social das famílias tem em vista a valorização e promoção das suas competências educativas.

Para além da componente de dinamização e envolvimento familiar, a modalidade procurou, desde a sua fase experimental, contribuir para a produção de mudanças, assumindo-se como pólo de acção educativa nas comunidades, onde o educador assume um duplo papel – de facilitador das aprendizagens e de agente de desenvolvimento local

(Amiguiño, Canário e Espiney, 1994). Para os referidos autores, tais orientações preconizam uma abordagem sistémica, multidimensional, baseada em “factores endógenos e em metodologias que fazem da participação dos actores locais um eixo essencial” (p. 18) do processo de desenvolvimento integrado e sustentado. Neste sentido a acção desenvolvida n âmbito da educação de infância itinerante procura promover uma “cultura de desenvolvimento” (Melo, 1991, p. 153) assente numa dinâmica de globalização da acção educativa (Amiguiño, Canário, Espiney, 1994) capaz de estabelecer sinergias entre a educação formal e não formal, entre educação de adultos e crianças, tendo em vista a transformação progressiva de cada comunidade.

2.1.1. A educação pré-escolar como nível educativo

Ao longo do tempo, as perspectivas acerca da criança, da escola e da educação foram-se alterando em resultado de mudanças políticas, sociais e económicas que, directa, indirecta ou mutuamente, eram influenciadas pelo desenvolvimento de correntes filosóficas diversas e pela construção do saber assente na investigação, em diferentes áreas do conhecimento.

Para o aparecimento dos serviços de acolhimento e educação para a infância, contribuiu decisivamente a revolução industrial, época em que a entrada da mulher para o mundo do trabalho alterou de forma significativa a estrutura e funcionamento familiar, deixando a família, nomeadamente a mãe (e a família alargada), de poder assegurar, de forma exclusiva, as funções educativas que tradicionalmente lhe estavam reservadas.

Em Portugal, segundo o relatório do Departamento de Educação Básica e do Núcleo da Educação Pré-Escolar (1996), o primeiro jardim de infância foi inaugurado em 1882 e a

sua expansão e evolução foi marcada por avanços e retrocessos, sobretudo relacionados com conjunturas políticas, económicas e sociais, estando dependentes, até finais da década de 60, de ordens religiosas (destinadas ao acolhimento de crianças oriundas de meios sócio-económicos carenciados) e instituições privadas, com fins lucrativos (frequentadas por crianças de meios sócio-económicos mais favorecidos).

Nas décadas de 60 e 70, novas abordagens e conhecimentos nos domínios da psicologia infantil e da pedagogia permitiram uma crescente preocupação com o bem-estar e desenvolvimento da criança, tendo o Estado acompanhado esta tendência de valorização da infância, criando em 1977, o sistema público da educação pré-escolar. Esta evolução diferenciou duas vertentes que ainda hoje são visíveis, embora com tendência para se esbaterem: uma orientada para a assistência à criança e à família (rede privada e de solidariedade) e outra com preocupações educativas (rede pública).

Na década de 80, experimentaram-se outras modalidades de apoio à infância, nomeadamente, a animação comunitária e a educação de infância itinerante. No tópico seguinte, far-se-á um breve resumo das origens e dos percursos da educação de infância itinerante, na região algarvia.

Em termos pedagógicos, as opções de currículo, as metodologias de trabalho e de avaliação de processos e resultados foram influenciadas por princípios psicopedagógicos construídos a partir de diferentes perspectivas acerca do desenvolvimento e das aprendizagens da criança e acabaram por dar origem a um conjunto de práticas diversificadas. De acordo com dados oficiais, os modelos mais frequentes são a

Pedagogia de Projecto, o Movimento da Escola Moderna, o Método João de Deus, o currículo de Orientação Cognitiva e a Pedagogia de Situação (DEB, 1996).

Tais perspectivas são influenciadas por diferentes pedagogos, psicólogos e/ou pensadores que, ao longo do tempo, desenvolveram estudos e teorias acerca do desenvolvimento da criança, a partir de observações, estudos e pressupostos filosóficos também diferenciados. De entre os que mais marcaram o conhecimento que hoje temos da criança e influenciaram de forma directa ou indirecta as práticas educativas actuais na educação pré-escolar é possível salientar Rousseau, Freinet, Dewey, Montessori, Rogers, Freud, Piaget e, mais recentemente, Bruner (Marques, 1999 e 2001) e Vygotsky, entre outros. Conhecendo alguns dos seus contributos, compreender-se-á melhor as diferentes orientações que perpassam nas opções e práticas pedagógicas actuais.

A Rousseau deve-se a recuperação da imagem da infância. O reconhecimento de que a infância é uma etapa específica da vida do indivíduo que merece respeito, não devendo o adulto olhá-lo à sua semelhança e impor-lhe precocemente valores, ritmos, linguagem ou autoritarismo, trouxe uma nova perspectiva da infância, facto que tornou possível o percurso realizado a partir daí, podendo outros procurar novos contributos.

A construção/organização dos ambientes educativos foi influenciada por Maria Montessori, ao introduzir equipamentos adequados à estatura da criança. O método Montessori, inserido no movimento da escola activa, tinha como pressuposto que a criança aprende naturalmente se o adulto lhe proporcionar um ambiente educativo favorável, onde “possa experimentar, manipular, agir, trabalhar e assimilar a informação

produzida” (Marques, 1999, p.23). Privilegiava a estimulação de cada sentido, através da exploração de materiais didáctico-pedagógicos rigorosamente seleccionados e postos à disposição da criança. A abordagem pedagógica era perspectivada como uma actividade científica que exige estruturação e planificação pormenorizada, para que a intencionalidade educativa do educador proporcione à criança um ambiente estimulante para o desenvolvimento natural das aprendizagens.

O pressuposto que a criança aprende, fazendo (“learning by doing”), e a “pedagogia” do trabalho de projecto, na qual a criança é estimulada a participar em todas as fases do processo, nomeadamente na tomada de decisões, foram introduzidas por Dewey. Valorizava o trabalho cooperativo e o método experimental. Considerava que a aquisição de conhecimentos estava relacionada com a resolução de problemas reais e que a aprendizagem significativa dependia da utilidade da resolução do problema para a criança (Marques, 2001).

Outras características neste nível educativo são, sem dúvida, as relações fortes que se estabelecem entre adulto e criança e o desenvolvimento de práticas não directivas. Estas influências foram sobretudo introduzidas por Rogers, precursor do ensino não directivo, o qual desenvolveu as ideias que “ninguém ensina ninguém” (Marques, 2001, p.78) e “que as pessoas crescem melhor psicológica e emocionalmente rodeadas de relações humanas positivas, francas e afectuosas” (p.77). Nesta perspectiva, o ambiente relacional assume especial importância e o professor é apresentado como facilitador da aprendizagem (Marques, 2001).

Também Freinet, ligado ao “Movimento da Escola Moderna”, introduziu a exploração de algumas técnicas (texto livre, imprensa e correspondência escolar) que, partindo do “potencial pedagógico da expressão livre” (Marques, 2001, p.105), aliam a espontaneidade e a criatividade da criança, dando origem ao método global e natural da aprendizagem da escrita. O contacto com este método é muitas vezes o caminho realizado pela criança, antes da sua entrada na escolaridade, na medida em que a abordagem à escrita, na educação de infância, é orientada segundo os princípios básicos do método global.

Outros dois autores importantes foram Freud e Piaget. Ambos organizaram o desenvolvimento da criança em estádios: o primeiro considerando primordial o papel dos afectos e da sexualidade infantil e o segundo privilegiando o papel da inteligência. Embora os conhecimentos da corrente psicanalítica de Freud não tenham sido esquecidos, é necessário reconhecer que a teoria cognitivista de Piaget influenciou de forma decisiva o desenvolvimento das metodologias de ensino actuais. Segundo Piaget, a inteligência é um conjunto de estruturas que determinam o desenvolvimento do indivíduo, num determinado momento. O autor defende uma construção do conhecimento centrada na criança, através da descoberta, das interacções com o meio, do conflito cognitivo; valoriza sobretudo os processos de aprendizagem, em detrimento dos conteúdos e dos resultados, porque, na sua perspectiva, o que está em causa é o desenvolvimento das estruturas mentais que permitirão à criança a evolução para o estágio seguinte. Aprender a pensar é um objectivo fundamental delineado por Piaget, preconizando como principal estratégia a resolução de problemas, sendo o educador um organizador do ambiente educativo e avaliador do pensamento da criança, de modo a

proporcionar um espaço educativo estimulante e capaz de desencadear questões, experiências e resolução de problemas, de acordo com o seu estágio cognitivo.

Estas e outras referências influenciaram as percepções que hoje temos acerca dos primeiros anos de vida e os estudos e teorias têm vindo a demonstrar a sua importância para o desenvolvimento da criança e o seu potencial para a construção de aprendizagens. Em Portugal, esta etapa é considerada desde 1973, com a reforma Veiga Simão, um nível educativo de interesse público, o que não impediu alguma ambiguidade sobre o seu papel no sistema educativo.

Com a publicação, em 1997, da Lei Quadro da Educação Pré- Escolar e das Orientações Curriculares para este nível educativo ficou, no entanto, mais claramente definido um quadro legal estruturante, capaz de responder de forma mais eficaz aos desafios que lhe são solicitados, em termos sociais e pedagógicos.

É inegável que os desafios actuais da educação não se esgotam na educação pré-escolar, mas, obrigatoriamente, incluem também esta etapa educativa. A educação pré-escolar é actualmente considerada como “a primeira etapa da educação básica, no processo de educação ao longo da vida”, devendo assumir um papel complementar à acção educativa da família (primeira responsável pela educação da criança), “com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (Lei Quadro da Educação Pré-escolar, 1997, p.19). Este princípio da Lei Quadro da Educação Pré-escolar, formaliza o desafio que perpassa o sistema educativo e tem como finalidade a plena inserção do indivíduo “na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p.19).

Segundo Vygotsky (citado por Neto, 2002), é através do contacto com os conceitos científicos proporcionados pela escola que a consciência reflexiva entra e se consolida na criança, o que permitirá a formação de cidadãos mais intervenientes, capazes de envolver-se de forma crítica na solução dos problemas da sociedade e contribuir com opiniões fundamentadas para o desenvolvimento da cultura, assegurando ao mesmo tempo uma dinâmica de equilíbrio entre o Homem e a Natureza. Nesta perspectiva, Dewey considera que a aprendizagem da ciência deve fazer um apelo constante ao pensamento reflexivo (Neto, 1997) de forma a que as acções privilegiem opções inteligentes. Por seu lado, Whitehead (Neto, 1997) considera que a educação deve ser a arte de utilizar o conhecimento e mantê-lo vivo e, para isso, deve preparar o aluno para a resolução de problemas.

É para esta “cruzada” difícil e complexa que a educação pré-escolar, como primeira etapa de educação, se propõe contribuir, partindo do pressuposto que a intervenção precoce pode ser decisiva para a alteração dos resultados das aprendizagens. Para além das vantagens educativas, provenientes da frequência da educação pré-escolar, esta tem-se também vindo a manifestar um suporte importante para as famílias, cada vez mais indisponíveis para a educação da criança e um contexto potenciador de aprendizagens na área das novas tecnologias de informação e comunicação. Destes factos, ressalta a necessidade de alargar a rede, numa perspectiva de universalidade, gratuidade e acessibilidade, por forma a abranger cada vez mais crianças, independentemente dos contextos onde estejam inseridas. Para dar forma ao princípio geral já formulado, foram enunciados objectivos gerais de natureza pedagógica (Lei n.º 5 /97, art.º 10), os quais devem orientar a prática profissional dos educadores de infância. Tais objectivos foram complementados por um conjunto de “Orientações Curriculares para a Educação Pré-

Escolar”, que visam apoiar os profissionais nas suas decisões pedagógicas, ou seja, do processo educativo a desenvolver com as crianças (Despacho n.º 5220/97).

Estas orientações podem fundamentar diferentes opções metodológicas ou curriculares, mas sustentam que o desenvolvimento e a aprendizagem são indissociáveis. A análise do referido documento, referencia a criança como o sujeito do processo educativo, devendo o adulto/educador valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens e abordar a construção do saber de forma globalizante e integrada, salvaguardando ao mesmo tempo as necessidades de cada criança através da diferenciação pedagógica e o seu processo educativo em grupo (escola inclusiva).

As “Orientações Curriculares” sugerem, assim, um quadro de referência que, tendo em vista a eficácia e a melhoria da qualidade deste nível educativo, apelam à consideração do educador para a importância: do ambiente educativo, das áreas de conteúdo, da continuidade educativa e da intencionalidade educativa.

Relativamente ao ambiente educativo o educador deve preocupar-se com a organização do espaço, do tempo, do grupo, com a organização institucional e a relação com os pais e outros parceiros – suportes importantes para o desenvolvimento da actividade curricular.

Quanto às áreas de conteúdo – referências a considerar no planeamento e avaliação das aprendizagens, são referenciadas: a formação pessoal e social, expressão e comunicação (que inclui as expressões motora, dramática, plástica e musical e ainda os domínios da linguagem e abordagem da escrita e matemática) e conhecimento do mundo.

No que se refere à continuidade educativa, o documento incentiva o educador a valorizar as aprendizagens já realizadas pela criança, a proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de aprendizagens significativas diversas, de modo a assegurar o sucesso das aprendizagens seguintes. A ênfase dada a este aspecto, inclui a sugestão de uma colaboração próxima entre a família e os docentes da educação pré-escolar e do primeiro ciclo do ensino básico, numa perspectiva de prevenir descontinuidades que prejudiquem o percurso educativo da criança.

Por último, a intencionalidade educativa é uma proposta ao educador para reflexão/avaliação sistemática do processo educativo desenvolvido, numa perspectiva de contínua adequação das práticas às necessidades da criança e dos contextos onde está inserida.

A análise do conjunto de princípios que sustentam as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar”, permitem referenciar que, para além das diversas influências que o percurso já trilhado proporcionou, estão sobretudo subjacentes as perspectivas construtivista e interaccionista da aprendizagem. Assim, os pressupostos enunciados consideram que a evolução e transformação das estruturas do conhecimento, dependem das aprendizagens realizadas e valorizam as interações da criança com o ambiente envolvente, como forma de lhes dar significado. Também, as influências de Ausubel e Bruner parecem estar presentes, ao se considerar que o significado das aprendizagens resulta da contextualização da situação de aprendizagem (porque permite à criança relacionar a informação recebida e/ou descoberta com o conhecimento que previamente possuía) e ao dar especial relevo ao desenvolvimento da linguagem, como elemento de comunicação e de estruturação dos processos cognitivos. Também o papel de facilitador

das aprendizagens atribuído ao educador e a valorização dos processos de aprender a aprender, relativamente aos conteúdos e aos resultados, são outras referências estruturantes.

Podemos dizer que as orientações pedagógicas para esta etapa educativa visam a construção de uma cidadania mais participada e crítica, sendo para isso necessário a apropriação e o desenvolvimento de ferramentas de comunicação e reflexão e o alargamento/aprofundamento do olhar sobre o mundo da ciência e da tecnologia.

Ao analisar as finalidades, os objectivos, as orientações e fundamentos que enformam actualmente a educação pré-escolar, é possível afirmar que na etapa situada entre os três anos de idade e o início da escolaridade obrigatória, a criança deverá usufruir das condições necessárias para continuar a aprender, garantindo desta forma a igualdade de oportunidades e o sucesso das futuras aprendizagens. Para além de “aprender a aprender”, a criança deverá ter beneficiado de um conjunto de vivências diversificadas e adquirido um conjunto de aprendizagens/competências sociais, motoras, cognitivas e linguísticas que lhe permitam, ao longo do seu percurso educativo e da vida, alargar os seus interesses, satisfazer a curiosidade e o desejo de aprender.

Por último, esta análise leva-nos a considerar que as preocupações da educação pré-escolar procuram dar sentido à proposta de Coménio que “toda a vida é tempo de aprender” (Marques, 2001, p.35), princípio actual da educação ao longo da vida, um permanente desafio da educação, da sociedade e do indivíduo.

A educação de infância itinerante, como uma modalidade de apoio da educação pré-escolar, desenvolve-se tendo por base os mesmos pressupostos, princípios orientadores e finalidades pedagógicas, estando a sua especificidade relacionada com os percursos que lhe deram origem, com a necessidade de adequação e as dinâmicas construídas nos contextos onde se desenvolve a acção.

2.2. A educação de infância itinerante no Algarve¹

A educação de infância itinerante é considerada, desde 1997, uma modalidade de educação pré-escolar. Contudo, a sua intervenção junto de crianças, famílias e comunidades, como projecto experimental, tinha um percurso de quase uma década. Deste tempo de experimentação, baseado sobretudo num processo de investigação-acção, em que, articulando referenciais teóricos e adaptando práticas desenvolvidas em contextos diferenciados, numa reflexão e reformulação constante, emergiu um conjunto de “conhecimentos e saberes” que permitiram a construção de uma especificidade e identidade própria. Esta possibilidade foi também o resultado de uma conjugação de esforços - dos quais podemos referir o apoio institucional ao nível dos recursos humanos e do enquadramento técnico-pedagógico, do Departamento de Educação Básica e das Direcções Regionais de Educação, o apoio financeiro de Fundações e ONG's, a estreita colaboração com instituições de ensino superior (universidades, institutos) com especialistas em diferentes áreas, para a formação e aprofundamento das reflexões sobre aspectos teóricos e da prática e ainda a partilha de experiências, a motivação e o espírito de equipa – que proporcionou a sistematização das diferentes

¹ A educação de infância itinerante é uma das modalidades da educação pré-escolar, sendo formalmente esta a sua designação. Contudo, ao longo do processo de experimentação, disseminação e formalização outras designações foram associadas a esta modalidade de apoio à infância, tais como “itinerância” e “pré-escolar itinerante”. Esta última, evoluiu na região do Algarve, para a designação mais usual de “educação pré-escolar itinerante” e muitas vezes apenas nomeada pela sigla “EPEI”.

etapas: observação/levantamento de dados, planeamento e desenvolvimento e reformulação da acção, avaliação dos resultados e disseminação.

2.2.1. As origens

A educação de infância itinerante teve origem na região algarvia em dois projectos distintos – o ECO e o RADIAL. Desenvolveram-se paralelamente, no tempo, trocaram ideias e experiências, localizaram-se em espaços geográficos diferentes, seguiram orientações diferentes, mas ambos os percursos contribuíram e enriqueceram as práticas da modalidade, na região.

2.2.1.1. Educação de infância itinerante – Projecto ECO² / ICE

Situada no contexto geográfico do concelho S. Brás de Alportel, iniciou-se em 1988/89, como subprojecto do projecto ECO, o qual tinha como principais objectivos: reforçar a ligação entre a escola e a comunidade, melhorar a acção educativa das escolas e instituições para a infância e promover a continuidade entre estes dois níveis de ensino. Como subprojecto do ECO, o “programa de educação de infância itinerante”³ operou na zona rural do referido concelho, onde a densidade populacional é dispersa, tendo como população alvo as crianças de cinco anos e as suas famílias. Numa perspectiva de complementar os objectivos iniciais, o «programa» desenvolveu-se tendo em consideração as necessidades, interesses e motivações das crianças e das respectivas famílias, utilizando como principal estratégia “as visitas domiciliárias», que tinha por

² Projecto Escola Comunidade teve início em 1983, em Lisboa. Reorganizado em Arronches, Sintra e Seixal (1986), em Amares, São Brás de Alportel e Vinhais (1988) e em Caldas da Rainha (1991) (Espiney, R. d', 1997, p.13).

³ A itinerância (...), surgiu como uma dimensão do ECO em São Brás de Alportel e assumiu-se como projecto autónomo de âmbito nacional em 1992, alargando-se a Vinhais, Oliveira do Hospital e Odemira (Espiney, R. d', 1997, p. 13).

base uma abordagem alternativa sobre a educação de infância em meio rural, a qual se caracterizava por⁴:

- Valorizar a educação apoiada e inserida na família de pertença;
- Dar atenção aos vários níveis de socialização da criança (entre pares, com a família, com os vizinhos e com outros níveis de ensino);
- Investir no desenvolvimento cultural e social das famílias numa perspectiva de promoção e valorização das suas competências educativas;
- Promover a organização das aprendizagens da criança, com recurso à metodologia de “trabalho de projecto” , promovendo o envolvimento e rentabilização da família, assim como, o enquadramento de conteúdos curriculares, a sistematização e o aprofundamento das aprendizagens informais;
- Assegurar uma dimensão ecoformativa - através de um processo dinâmico e interactivo que envolva crianças, famílias e educadoras- que permita a reformulação de propostas e atitudes em todos os intervenientes.

Como parte integrante do projecto ECO, o programa de educação de infância itinerante foi financiado pela Fundação Bernard Van Leer (recursos materiais), Ministério da Educação (através do destacamento de educadores de infância para o desenvolvimento da acção) e autarquias (equipamentos, mobilidade das crianças). A partir de 1992, o programa autonomizou-se e alargou a sua projecção a outros concelhos com características semelhantes de ruralidade e povoamento, tendo sido desde então, assumido como projecto pelo Instituto das Comunidades Educativas (ICE), continuando o seu financiamento a ser feito nos moldes anteriormente referidos.

⁴ Espiney, 1997, p. 14

Até 1997, data em que o Ministério da Educação assumiu a educação de infância itinerante como uma modalidade de educação pré-escolar, a sua acção continuou tendo como sustentação os princípios orientadores inicialmente propostos para o subprojecto do ECO e assumidos posteriormente como projecto do ICE.

2.2.1.2. Estratégias de desenvolvimento da acção

Como se referenciou anteriormente “as visitas domiciliárias são o ‘núcleo duro’ do Programa da Itinerância do ICE” (Espiney⁵, 1997, p.15). Esta estratégia principal, caracteriza-se:

- Num primeiro momento, pela **deslocação semanal da educadora de infância, ao domicílio da criança** (com duração de pelo menos uma hora) para conversar com a família e desenvolver actividades de acordo com os interesses manifestados pela criança. É também o momento crucial para o estabelecimento da relação, do compromisso entre os intervenientes, identificar necessidades e motivações; as visitas domiciliárias proporcionavam também, o **encontro entre crianças e famílias com interesses semelhantes**, recorrendo ao trabalho de projecto para o desenvolvimento de actividades em pequenos grupos e fomentavam ainda a colaboração da família através da proposta de um **‘trabalho de casa’**, que após planificação conjunta (criança, família, educadora) deveria ser realizado pela criança com a ajuda dos membros da família (mãe, pai, irmãos, avó), com o objectivo de preparar próxima visita e numa perspectiva de valorizar e potenciar as competências educativas da família.

⁵ Coordenador nacional do projecto ECO (o qual terminou em 1990). Posteriormente, elemento fundador do ICE.

- Num segundo momento, e decorrendo dos interesses ou projectos em desenvolvimento por cada criança ou por um pequeno grupo de crianças e respectivas famílias, eram organizadas **visitas de estudo e saídas**, numa perspectiva de promover o desenvolvimento social e cultural de crianças e famílias; também as educadoras responsáveis pelas visitas domiciliárias deveriam promover encontros que permitissem a socialização das crianças e a partilha de experiências e discussão de ideias, sobre assuntos de natureza diversa, mas de interesse para todos os envolvidos;
- Num terceiro momento, as crianças incluídas nas visitas domiciliárias, **visitavam em pequenos grupos, jardins de infância e escolas do primeiro ciclo**, próximas das áreas de residência das crianças.

Segundo Cruz⁶ (1994), o projecto baseia-se no princípio de que os pais exercem uma influência determinante na educação dos filhos, considerando no entanto, que necessitam um apoio específico com vista ao aumento da sua auto-estima e do seu auto-conceito, beneficiando assim, todos os envolvidos de forma significativa.

O projecto tinha no seu elemento coordenador, um docente da Escola Superior de Educação de Faro, uma mais valia para o seu enquadramento teórico, para a apresentação/divulgação pública das suas linhas orientadoras e de acção e para a sua avaliação (ano lectivo de 1991/92), a qual foi tema de investigação. Neste âmbito, e numa leitura muito global, os resultados apontam, entre outros, para:

- Utilidade e adequabilidade da estratégia, para alcançar os objectivos propostos para a educação de infância, em meio rural;

⁶ Coordenadora desde o início do “programa” do subprojecto ECO, continuando com a coordenação do projecto de educação de infância itinerante, ligado ao ICE

- Maior desenvolvimento no grupo experimental, nas áreas avaliadas – cognitiva, psicomotora, socialização e linguagem;
- Melhor nível de desenvolvimento, do grupo experimental, à entrada para a escolaridade obrigatória;
- Evolução significativa das atitudes e opiniões das mães, relativamente ao comportamento e na sua relação/acção, com as crianças;
- A quebra de isolamento de crianças e famílias foi motivo de satisfação por parte das famílias envolvidas, transformando a sua ideia negativa acerca das suas tarefas domésticas e de cuidados com os filhos, num sentimento de auto-estima mais positivo, reforçada pela compreensão que desenvolveu, relativamente ao seu papel como mãe e mulher.

A partir de 1997, o enquadramento da educação de infância itinerante, em São Brás de Alportel, passou para a Direcção Regional de Educação do Algarve, como modalidade de educação pré-escolar, actualmente inserida no Agrupamento de Escolas e Jardins de Infância de São Brás de Alportel

2.2.2.1. Educação itinerante – Projecto RADIAL⁷ / DREALg

Este percurso de educação pré-escolar itinerante desenvolveu-se inicialmente como subprojecto do Projecto RADIAL e teve início no ano lectivo de 1988/89, focando-se geograficamente no nordeste e barrocal algarvio, nomeadamente nos concelhos de

⁷ Projecto RADIAL – Rede de Apoio ao Desenvolvimento Integrado do Algarve, nasceu em 1985, com o enquadramento institucional da Escola Superior de Educação de Faro e financiamento da Fundação Bernard Van Leer. Em 1988, o Projecto RADIAL passa a ser enquadrado pela Associação para o Desenvolvimento Local "IN LOCO", ficando exclusivamente ligado à vertente sócio-educativa, em articulação com as outras vertentes (Muge, 1997, p. 97).

Alcoutim, Loulé e Castro Marim. Muge (1997) descreve com algum pormenor aquilo a que chamou “a alma de um projecto de intervenção” e ajuda-nos a perceber o enquadramento teórico que esteve na base deste percurso/projecto de educação pré-escolar itinerante. Numa sùmula breve podemos salientar:

- Os objectivos do Projecto RADIAL foram o desenvolvimento integrado e sustentado das comunidades nas suas diversas vertentes – culturais, sociais, económicas, políticas e educacionais – que com base em pressupostos humanistas e numa perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, apostou numa metodologia de ‘investigação-acção participada’, assumindo-se, de acordo com os seus princípios, como um projecto:
 - *Aberto*, porque não pretendia seguir um modelo estruturante, único;
 - *Flexível* na sua forma de actuar, numa perspectiva de ‘fazer em conjunto’ e valorizar as propostas da comunidade;
 - *Integrador e Integrado*, intervindo articuladamente em todas as vertentes do desenvolvimento, estabelecendo uma rede de contactos entre diferentes entidades e experiências e construindo-se como um espaço de comunicação e entendimento entre as várias formas de ser, estar e agir;
 - *Autónomo e Estimulador da Autonomia*, tendo sempre subjacente a ideia da necessidade da conquista da autonomia e da procura dos meios para a auto-sustentabilidade;
 - *Criativo e em permanente criação*, contrariando a lógica do imobilismo, dinamizar e rentabilizar as potencialidades intrínsecas de cada comunidade, respeitando os seus ritmos e dinâmicas.

Foi tendo em consideração estas linhas orientadoras de acção que o projecto RADIAL, dinamizou paralelamente ou em complementaridade a sua vertente educativa e social. A dinamização de formação para adultos em diferentes áreas (tecelagem, confecção, agricultura, artesanato), originou a constituição de pequenas empresas familiares, cujo trabalho era sobretudo realizado por mão de obra feminina. Com o emprego das mulheres surgiu a necessidade de estruturas de apoio à infância, cuja resposta se traduziu no apoio à construção de ‘centros de animação infantil’, actualmente instituições autónomas, de tipo IPSS’s. Estas estruturas fixas para apoio à infância, situaram-se, contudo nas comunidades onde as referidas empresas se fixaram e onde a densidade populacional satisfazia os critérios exigidos para a construção de estruturas fixas (sedes de freguesia). O subprojecto de educação pré-escolar itinerante surge na continuidade das dinâmicas anteriores e como complemento destas, orientando a sua acção para todas as crianças em idade pré-escolar (3–6 anos de idade) que habitavam em aglomerados dispersos da serra e não tinham acesso às instituições de cuidados e educação, já construídas.

O relatório da “educação itinerante” (RADIAL,1989), explicita como principal finalidade “possibilitar o acesso de um maior número de crianças, à educação pré-escolar” e refere que este processo foi coincidente com a fase de lançamento de um projecto de educação itinerante para várias zonas do país, por parte da Divisão de Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação, com a qual foram estabelecidos contactos e realizados acordos de cooperação que viabilizaram o destacamento das educadoras de infância para o desenvolvimento da iniciativa, nas áreas de intervenção do Projecto RADIAL.

Assumindo os mesmos pressupostos e metodologia de intervenção, a “experiência de educação itinerante” desenvolveu-se durante três anos lectivos (1988/89, 1989/90, 1990/91), nos concelhos já referidos e onde o RADIAL dinamizava iniciativas. Esta experiência foi desenvolvida em comunidades onde foi possível reunir um pequeno grupo de crianças. Após avaliação externa, esta experiência foi considerada como uma estratégia de apoio adequada a contextos de características rurais.

2.2.2.2. Estratégias de desenvolvimento da acção

A educação itinerante, no âmbito do Projecto RADIAL, assumia-se como mais um pólo de dinamização comunitária e partia “do princípio que a criança interage na família e na comunidade onde se insere e pode ser um elemento importante de mudança” (EPEI/Alcoutim, 1999). Teve como principal estratégia o apoio em “**núcleo(s) fixo(s)**”, os quais tendo como referência um espaço da comunidade ou particular, eram da responsabilidade da educadora que aí se deslocava semanalmente para desenvolver actividades com um pequeno grupo de crianças. Este referencial ‘físico’ constituía o ponto de encontro e o espaço para a **dinamização de actividades** com as crianças (acompanhadas pelas mães, avós ou irmãos mais velhos e/ou mais novos). Era também ponto de partida para a exploração de outros “**espaços esquecidos**” na comunidade (eira, ribeira, forno comunitário, artesãos), **visitas à escola do 1º ciclo** do ensino básico e **visitas de estudo** a outras comunidades de acordo com os interesses de cada grupo. Era dada especial importância aos contactos e **envolvimento das famílias**, à **exploração de espaços da comunidade**, à **manipulação de materiais naturais locais** e à **colaboração com os professores do 1.º ciclo**, colocados nas escolas das pequenas comunidades (com número reduzido de alunos, graves carências de material e isolamento profissional).

Famílias e professores consideraram-na, na avaliação realizada, como uma forma de intervenção largamente positiva, quer na postura da família face à criança, quer na segurança com que esta entra para o 1º ciclo.

2.2.2. Consolidação e expansão da modalidade

A necessidade de autonomizar a experiência a nível financeiro e encontrar na(s) comunidade(s) dinâmicas que permitissem a continuidade e aprofundamento dos processos já realizados, levou ao ensaio de novas formas de envolvimento e co-responsabilização local, quer a nível técnico como financeiro. Para isso, foram elaborados projectos conjuntos (alguns submetidos ao concurso nacional de projectos "Educar Inovando/Inovar Educando", do IIE⁸), realizados contactos e protocolos de colaboração com instituições educativas, entidades locais e autarquias, das áreas /concelhos que reuniam condições potenciais para a implementação da modalidade. Na fase inicial de disseminação da experiência, foram contributos inestimáveis o apoio técnico-pedagógico da DREAlg e os apoios financeiros das Fundações Calouste Gulbekian e Bernard Van Leer, Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia.

Esta fase de consolidação e expansão da modalidade iniciou-se no ano lectivo de 1991/92, no Concelho de Alcoutim, com o enquadramento institucional da escola P+C+S e, sob a orientação e apoio técnico-pedagógico da DREAlg. Continuando o processo de disseminação da modalidade, sob a liderança da DREAlg, a educação pré-escolar itinerante chegou a outros concelhos do Algarve: Aljezur (1993/94), Loulé, Silves, Lagos, Tavira, Monchique (1996/97), Olhão e São Brás de Alportel (1997/98), o

⁸ Instituto de Inovação Educacional

último caso aglutinando e assumindo a tutela da experiência realizada pelo ICE (referida anteriormente).

A necessidade de abranger um maior de crianças em idade pré-escolar, inclusive as que viviam em situações de isolamento, levou a que na fase de consolidação/expansão, fossem experimentadas outras estratégias de apoio, as quais dando continuidade aos pressupostos e princípios orientadores de base, disseminaram-se pela região do Algarve e que continuam até ao momento actual a constituir o conjunto de estratégias-base de implantação da educação de infância itinerante, nesta região:

- **Pólo Fixo ou Núcleo** - Quando é possível reunir um grupo igual ou superior a quatro crianças; o apoio é assegurado pela deslocação da educadora de infância, uma ou duas vezes por semana, num total de horas que varia conforme os recursos humanos de cada equipa (entre 5 horas a 15h /semanais). A actividade pedagógica usa como ponto de referência um espaço cedido por uma entidade, serviço, associação local, autarquia ou particular (sala devoluta do 1º ciclo, sala do centro recreativo da comunidade, da igreja, da junta de freguesia ou de elemento da comunidade, a título pessoal).
- **Apoio Domiciliário** - quando existem crianças em número inferior a quatro, em situação de isolamento, verificando a impossibilidade (ex: falta de transporte) ou inconveniência (ex. baixo nível etário, distâncias a percorrer e condições de segurança oferecidas) da sua deslocação para um grupo; a educadora desloca-se a casa da própria criança (no caso de 2 ou 3 crianças, em sistema de rotação ou qualquer outro previamente combinado com as

famílias envolvidas). Com regularidade de uma ou duas vezes por semana, o número total de horas pode variar entre as 2h 30m e as 7h 30m.

- **Ludoteca Itinerante**- é uma estratégia que se desenvolve, em regime de coadjuvação, nos grupos do 1º ciclo do ensino básico; a educadora desloca-se, quinzenalmente, a cada grupo/turma, após o trabalho conjunto de planificação entre os docentes – educadora e professora do 1º ciclo. Este espaço pedagógico tem como principais objectivos acompanhar o processo de transição da criança, facilitar a continuidade educativa e rentabilizar recursos materiais e humanos, numa perspectiva de partilha, colaboração e potencialização de recursos, entre os dois níveis educativos.
- **Espaço de Integração**⁹- esta estratégia tem lugar nas EBI's para as quais as crianças transitarão no final do nível educativo do pré-escolar. Participam, todas as crianças que estão na condição de transitar para a escolaridade obrigatória (abrangidas pela educação de infância itinerante e por outras estruturas fixas para a infância, existentes na comunidade). Com a regularidade semanal (e duração aproximada de 2h 30 minutos), as actividades são planificadas por todas as educadoras responsáveis pelos diferentes grupos representados e têm como principais objectivos a exploração dos diferentes espaços, materiais e regras de funcionamento, numa perspectiva de facilitar a adaptação, as relações interpessoais e o espírito de grupo e a partilha de situações de aprendizagem.

⁹ Esta estratégia desenvolveu-se apenas em algumas equipas de educação de infância itinerante. O seu surgimento deu-se com o encerramento das escolas do 1º ciclo nas comunidades e a passagem destes grupos para as escolas básicas integradas. O ritmo da actividade pedagógica nestes grupos, dificultavam o desenvolvimento de actividades conjuntas com as crianças da educação de infância itinerante e conseqüentemente a sua integração progressiva no ambiente da etapa educativa seguinte.

A articulação, coordenação e dinamização de todas estas estratégias de apoio, por uma equipa, requer um conhecimento profundo dos contextos educativos de cada criança, capacidade de negociação, trabalho de equipa, disponibilidade de tempo para planeamento, execução e reflexão/avaliação, gestão adequada de recursos materiais e humanos e sobretudo um ambiente relacional positivo, de entre-ajuda, colaboração, respeito e confiança entre todos os intervenientes.

2.2.3. Pressupostos e especificidades da modalidade

A operacionalização desta modalidade de apoio, exige a “itinerância das educadoras de infância”, contrariando o que é costume, mas nem sempre benéfico - a deslocação diária das crianças para fora do ambiente familiar e comunitário, o qual pode provocar o desenraizamento das crianças e jovens, a fraca identificação cultural com a comunidade de origem e por conseguinte a desvalorização do património cultural destas áreas.

A implantação e desenvolvimento da acção educativa, na educação pré-escolar itinerante, inicia-se após a colocação de docentes deste nível educativo, nos agrupamentos de escolas (horizontais ou verticais) ou instituições de ensino básico integrado (EBI's), quando na área de influência destes, se encontram situações devidamente sinalizadas, para este tipo de apoio. Tanto a análise das situações como a colocação dos profissionais, são da responsabilidade da Direcção Regional de Educação do Algarve, tendo por base as propostas dos respectivos órgãos de gestão de cada agrupamento ou instituição.

Tal como o quadro legal enuncia, a acção da educação de infância itinerante, destina-se a crianças residentes em zonas de fraca densidade populacional, com baixos índices de

natalidade, onde o número reduzido de crianças em idade pré-escolar inviabiliza a implantação de estruturas fixas de apoio; no Algarve, estas condições verificam-se sobretudo em zonas rurais, onde as correntes emigratórias e migratórias contribuíram de forma significativa para o despovoamento, envelhecimento da população, fracos níveis de investimento em estruturas básicas e de produção, o que se traduz em fracas condições económicas dos agregados familiares, no isolamento das pequenas comunidades ou famílias, relativamente aos bens essenciais e aos pólos dinamizadores de educação e cultura.

Por outro lado, a experiência e o saber dos mais velhos têm sido aos poucos menosprezados e a família e a comunidade deixaram de saber responder às exigências da educação que a escola valoriza, tendo as populações ao mesmo tempo perdido o sentido de auto-estima e confiança para contribuir com os seus saberes para o processo educativo das suas crianças.

A cultura dominante veiculada pela escola, desligada das vivências e saberes que são marco referencial das crianças destas comunidades, evoluiu para um percurso de insucesso escolar que é necessário inverter.

A educação de infância itinerante assumiu-se, desde o seu início (enquanto projecto experimental), como um elemento para contribuir para o desenvolvimento integrado e sustentado, nas zonas de intervenção, com uma vertente de animação comunitária, com forte ligação às comunidades e às famílias. A sua acção procura promover o enraizamento das crianças, dinamizando acções que impliquem todos, no sentido da valorização de saberes e saberes-fazer, de favorecer o aumento da auto-estima e

confiança das capacidades educativas das famílias e das comunidades, proporcionando, ao mesmo tempo, a construção de aprendizagens estruturantes e significativas para o desenvolvimento global e equilibrado da criança numa perspectiva de transição em igualdade de oportunidades e de continuidade educativa. A este propósito, Cruz (1997) considera que os “programas” de educação de infância “devem ser estabelecidos dentro da própria comunidade e dela retirar o apoio e a inspiração necessários ao seu desenvolvimento de forma adequada e contextualizada” (p.77), salientando que entre os objectivos devem constar obrigatoriamente “o aumento da competência das famílias (...) e das comunidades, o reforço das relações positivas entre os adultos e as crianças e o melhoramento do clima de desenvolvimento da criança” (p.77). Tal significa, na prática, níveis diferenciados de intervenção: junto da criança - directamente, proporcionando-lhe materiais didáctico-pedagógicos, livros, brinquedos e vivências mais diversificadas e estruturadas; junto da família – partilhando saberes e experiências, promovendo a sua participação e envolvimento, incentivando a “circulação de saberes” entre gerações - reforçando a auto-estima e as suas capacidades educativas; na comunidade, dinamizando, por um lado, uma “rede” articulada de apoios, assegurando que os recursos locais sejam factores potenciadores da actividade educativa e da igualdade de oportunidades para todos e sobretudo para os mais desfavorecidos e por outro, intervindo como elemento facilitador de novas construções individuais e colectivas, abertura a novos horizontes e multiplicação de perspectivas, relativamente à realidade próxima e longínqua.

Os resultados da investigação levaram Bronfenbrenner (1974, citado por Cruz, 1997) a considerar “que a intervenção precoce só é bem sucedida se for centrada na família, em vez de centrada unicamente na criança” (p.79), apontando o eixo mãe-criança como

fundamental para a sustentabilidade do desenvolvimento da criança, na medida em que as interacções são recíprocas e promovem o desenvolvimento mútuo. Da sua análise a vários programas resultou a evidência de que os benefícios se estendiam, também, aos irmãos mais novos, havendo ainda a possibilidade de cada família influenciar outras famílias da comunidade.

Tendo em consideração o que atrás foi referido, a especificidade dos contextos educativos da educação de infância itinerante revela-se na proximidade e relações inter-pessoais privilegiadas entre os diferentes intervenientes do processo educativo, e implica delinear uma acção multifacetada que inclui negociação e opções relativamente à construção dos ambientes educativos, ao planeamento, ao desenvolvimento e avaliação de situações de aprendizagem.

Este tipo de acção requer uma forte dinâmica de trabalho em equipa que permita rentabilizar os recursos locais, dinamizar redes de apoio, e o desenvolvimento de situações de aprendizagem que, tendo em conta as orientações curriculares para este nível educativo, evoluam a partir dos saberes já construídos pela criança, na sua interacção com a família e a comunidade. Este conjunto de dinâmicas requerem, segundo Cruz (1997), não só a formação apropriada das educadoras de infância envolvidas, mas também a supervisão adequada do seu trabalho.

2. 2. 4. Educação de infância itinerante e supervisão

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº115 A/98 - regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário e o quadro jurídico que daí resultou, a actividade de supervisão da educação pré-escolar itinerante

integrou-se nas instituições/agrupamentos de escolas, nas quais as equipas estão enquadradas pedagógica e administrativamente.

A sua representação nos diferentes níveis de decisão implica o desempenho de funções que, segundo Oliveira (2001) requerem um determinado perfil profissional e um conjunto de competências que poderão ser enquadradas no domínio da supervisão escolar, devendo esta ser considerada “como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional” (p.47), de todos os agentes educativos.

2.2.4.1. O papel da supervisão nos contextos da educação de infância itinerante

Tal como já foi referido anteriormente, a educação de infância itinerante “construiu-se” na investigação e na acção. Esta metodologia proporcionou o desenvolvimento de um quadro teórico-prático, baseado nos fundamentos da educação comunitária, na contribuição de estudos sobre a intervenção precoce e na importância do papel da mãe no desenvolvimento da criança; permitiu além disso, experimentar práticas inovadoras contextualizadas, numa metodologia de acção, reflexão e reformulação constante.

Neste processo, o papel da supervisão foi sobretudo importante na formação, no planeamento, acompanhamento e avaliação/reflexão da acção, na motivação e encorajamento nos momentos difíceis, na sistematização de elementos teórico-práticos relevantes, capazes de fundamentar a acção e apresentar resultados, quer ao nível das aprendizagens das crianças e da sua adaptação à etapa seguinte, quer no desenvolvimento das dinâmicas intra-familiares e comunitárias. A experimentação e a reflexão/avaliação evidenciaram uma matriz específica, nomeadamente a nível dos

pressupostos, estratégias de apoio, ambientes educativos e contextos sociais e geográficos, a qual se revelou adequada, o que permitiu a sua disseminação e o seu enquadramento legal, como modalidade de educação pré-escolar (Lei Quadro, artigo 15º, alínea a).

No momento actual, o seu enquadramento pedagógico está, na região do Algarve, ligado a escolas ou agrupamentos, dando provimento ao Regime de Autonomia, Administração e Gestão (Decreto-Lei nº 115- A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril), tem no conselho de docentes da educação pré-escolar, na coordenação pedagógica do mesmo e na sua representação no Conselho Pedagógico (órgão de gestão pedagógica da escola/agrupamento), a estrutura organizativa a nível pedagógico. Tal estrutura organizacional deve possibilitar e facilitar a complexa tarefa, de sem perder de vista os pressupostos e princípios estruturantes desta modalidade de apoio, as orientações curriculares para esta etapa educativa e o projecto educativo de cada escola, desenvolver a sua acção educativa de forma adequada, em articulação com as famílias, comunidades e outros níveis de ensino, nomeadamente o primeiro ciclo do ensino básico.

Tendo em consideração que a educadora de infância desenvolve a sua actividade, de forma isolada, na família – no caso dos apoios domiciliários, realizados na casa da própria criança, e/ou na comunidade – no caso dos pólos fixos ou núcleos, com um grupo mínimo de quatro crianças, num espaço da própria comunidade (associativo, recreativo, cultural ou sala devoluta do 1º ciclo), a dinâmica de equipa é de extraordinária importância, na medida em que permite partilhar dificuldades e sucessos, analisar situações problemáticas e envolver todos os elementos na sua resolução –

tornando-os co-responsáveis das decisões, num ambiente de “cumplicidade” responsável, que é também fonte de motivação, apoio e entre-ajuda, nos momentos de desalento.

As dimensões analítica e interpessoal são, no caso, evidentes e indissociáveis, na medida em que relações interpessoais estabelecidas podem determinar a análise e a resolução de problemas. Assim, cabe ao elemento com funções de coordenação promover o diálogo e a cooperação no grupo e/ou entre outros grupos de docência, assegurando que as tomadas de decisão representam o grupo e são baseadas em argumentos e critérios devidamente fundamentados, por forma a validar a equidade de procedimentos, face a situações semelhantes.

Pelas especificidades que esta modalidade de educação pré-escolar apresenta, o processo de coordenação/supervisão pode influenciar a construção dos ambientes educativos, o planeamento, a execução e a avaliação da acção. Isto significa que o desempenho das funções de coordenação/supervisão pode exercer alguma influência quer nos processos desencadeados, quer na metodologia de avaliação dos resultados das aprendizagens, da integração e continuidade educativa das crianças e do nível de satisfação das famílias abrangidas.

2.2.4.2. A supervisão e a “construção” do ambiente educativo

Na educação de infância itinerante o ambiente educativo, é um espaço construído, de empatia, confiança e respeito mútuos, entre crianças/ famílias/ comunidade e educadora. Tendo por base estes princípios relacionais, o envolvimento e/ou negociação com entidades, serviços e/ou outros parceiros devem permitir a gestão dos recursos

disponíveis nas comunidades (materiais e humanos, institucionais ou privados), a organização do tempo e gestão dos recursos humanos disponíveis, face às necessidades das situações de apoio e às estratégias, consideradas adequadas a cada situação. A orientação para a implementação desta modalidade de apoio, num determinado território educativo, deve ter em conta critérios previamente definidos, tais como número de crianças, possibilidades e distâncias de deslocação e idade (com prioridade para as crianças que estão no nível etário anterior à escolaridade obrigatória) e, ainda, o desenvolvimento de uma rede de relações que permitam a interação entre diferentes sistemas (familiar, institucional, comunitário e social alargado).

Pela complexa tarefa de conjugar todos estes factores, facilmente se compreenderá que as atitudes e competências do supervisor propostas por Vieira (1993) e Formosinho (2002) são relevantes e essenciais, para potenciar esforços na organização da equipa, tendo em vista a eficácia na implementação da modalidade; quanto aos saberes referenciados, podemos dizer que para além dos que se referem ao processo de supervisão, são ainda necessários um conjunto de conhecimentos de natureza documental e prática relativos a esta modalidade de apoio, por forma que a coordenação da actividade educativa da(s) equipa(s) permita a continuidade e evolução das suas características específicas, dentro do enquadramento institucional e das características do contexto onde se insere a acção. Nesta perspectiva a actividade supervisiva, considerada nas funções e competências atrás referidas são, no(s) contexto(s) da educação de infância itinerante, importantes para num processo colaborativo, todos os elementos da(s) equipa(s) possam contribuir para a construção de um ambiente educativo facilitador do diálogo e da comunicação entre todos os intervenientes e o

suporte do plano curricular e da intencionalidade educativa (Orientações Curriculares, 1997) de cada equipa de educadores.

A organização/construção do ambiente educativo deve ser um elemento facilitador de aprendizagens significativas e de desenvolvimento de crianças e adultos. As interações estabelecidas entre educadores, famílias, comunidade e outros parceiros educativos devem também ser elementos impulsionadores de evolução de cada comunidade. A dimensão comunitária que está subjacente a esta modalidade de apoio à infância, deve partir do pressuposto que a valorização dos saberes e da cultura local, são um ponto de partida fundamental para a(s) criança(s) desenvolverem aprendizagens significativas e, ao mesmo tempo um elemento importante na “re-construção” das dinâmicas familiares, sociais e culturais, desvalorizadas e adormecidas.

Para além da construção de um ambiente educativo facilitador, é não menos importante a necessidade de observar, planejar, agir e avaliar, comunicar e articular, de forma contínua a acção pedagógica, numa perspectiva de intencionalidade do processo educativo que deve caracterizar a intervenção profissional do educador (Orientações Curriculares, 1997).

2.2.4.3. A supervisão no planeamento, desenvolvimento e avaliação da acção educativa

No planeamento e desenvolvimento das actividades implica considerar, para além do referido anteriormente, a deslocação dos docentes, a deslocação de algumas crianças, a possibilidade de utilizar ou partilhar espaços da comunidade e/ou da família, os recursos didáctico-pedagógicos disponíveis ou possibilidade de aquisição, a rentabilização de

serviços – um conjunto de factores para os quais é necessário a articulação com outros órgãos de gestão da escola/agrupamento esforços, incluindo nalguns casos a Direcção Regional de Educação, numa conjugação de esforços para assegurar um conjunto de parcerias, colaboração e condições financeiras que, funcionando em rede, permitam a implementação da modalidade e o desenvolvimento das actividades. O papel do coordenador/supervisor é fundamental na comunicação entre a equipa (conselho) de docentes e os diferentes órgãos ou parceiros: informando das necessidades, encorajando consensos, construindo mecanismos formais ou informais que assegurem critérios de segurança, qualidade e eficácia ao nível da adequação de espaços, materiais, rede de transportes e serviços da comunidade.

Asseguradas as condições enunciadas, o planeamento e desenvolvimento das situações de aprendizagem tem por base a observação atenta das competências /dificuldades de cada criança e/ou grupo de crianças, a recolha de informações “in loco” do ambiente familiar e social envolvente, o que permite ao educador, tomando como referencial todas as áreas de conteúdo preconizadas pelas orientações curriculares para este nível educativo, propor situações estimulantes e provocadoras para a construção de novas aprendizagens, tendo em conta a diferenciação pedagógica e a heterogeneidade dos grupos e das situações.

O Plano Anual de Actividades da equipa de docentes da educação de infância itinerante deve contribuir para a persecução das linhas orientadoras do Projecto Educativo da Escola, articulando as orientações do Conselho Pedagógico com as opções curriculares e metodológicas e estas com as necessidades de cada criança e/ou grupo de crianças. Cabe ao coordenador do conselho de docentes passar a informação disponível, sugerir e

apoiar estratégias de acção pedagógica que visem articular e harmonizar as actividades desenvolvidas pelo grupo de crianças abrangidas nas diferentes estratégias de apoio - pólo fixo ou núcleo, apoio domiciliário, ludoteca itinerante e/ou espaço de integração.

Tendo ainda em consideração o princípio geral enunciado na lei quadro da educação pré-escolar, o qual estabelece que esta primeira etapa da educação básica deve complementar a acção educativa da família, “com a qual deve estabelecer estreita relação”, significa nestes contextos, um profundo envolvimento das famílias. Para tornar este processo mais efectivo, é solicitada a participação da família em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem – planeamento, execução e avaliação. Assim, a recolha de sugestões junto das mães (normalmente, as responsáveis pela educação dos filhos), é também um elemento importante a considerar, no planeamento da actividade pedagógica. As propostas inseridas no plano anual de actividades, elaborado pelo conselho de docentes, são apresentadas pelo elemento coordenador, no conselho pedagógico – espaço privilegiado de articulação pedagógica entre todos os representantes neste órgão de gestão.

Para o desenvolvimento da actividade pedagógica, cabe a cada educador a planificação adequada das situações de aprendizagem, tendo como referencial a execução das propostas do plano anual de actividades ou outras que, pela sua pertinência, justifiquem a sua inclusão, após análise consensual do conselho de docentes (e aprovação no conselho pedagógico).

No decorrer da acção pedagógica, as interacções, o questionamento (da criança e do educador), as motivações, as competências demonstradas, são elementos que o educador

deve observar e registar, de modo a facilitar a avaliação dos processos de ensino-aprendizagem e a avaliação dos progressos da criança, nas diferentes áreas de conteúdo. Para ambos os casos, deve a equipa de docentes, sob a supervisão do elemento coordenador, adaptar e/ou elaborar instrumentos de observação, registo e avaliação adequados às características das crianças e aos contextos onde se desenrola a acção, de modo a envolver (formal e/ou informal) todos os intervenientes – crianças, família, educadores e outros colaboradores (se for o caso). Este(s) processo(s) de registo e avaliação da actividade educativa e das aprendizagens/competências da criança devem ter por base a colaboração, a comunicação e a partilha de informações.

Esta metodologia de registo e avaliação da acção educativa perspectiva duas vertentes de avaliação: dos resultados e dos processos. A primeira – registo, análise e avaliação dos resultados é realizada através da observação de competências e aprendizagens reveladas pela criança. A evolução do seu desenvolvimento e/ou a dificuldades registadas, são elementos de extraordinária importância para o reajuste constante da prática do educador face às necessidades de cada criança e, para a transição da criança entre as diferentes etapas educativas, porque possibilita à família e aos docentes perspectivar situações educativas e de ajuda, na etapa seguinte do seu percurso educativo. A outra vertente, de análise e reflexão sobre os processos desencadeados na e pela acção, permite por um lado, a reflexão e avaliação sistemática da actividade pedagógica e por outro a sistematização e avaliação da acção educativa na sua globalidade. Este processo de reflexão/avaliação é realizado pelo conselho de docentes de forma sistemática e contínua relativamente às acções incluídas no Plano Anual de Actividades da equipa e, considerada em Conselho Pedagógico no âmbito do acompanhamento e avaliação da acção pedagógica da escola/agrupamento, numa

perspectiva de avaliação interna e melhoria da acção educativa da instituição. O processo inclui ainda, a elaboração do relatório anual de actividades por equipa – que tem por finalidades a sistematização/descrição dos percurso(s), dos resultados e a apresentação de propostas para a continuidade (ou não) e melhoria da acção educativa - partindo das reflexões “parciais” para uma reflexão global da acção educativa, numa perspectiva de identificar os factores facilitadores e inibidores, com vista à eficácia e qualidade educativa desta modalidade de apoio à infância. Esta metodologia de reflexão e avaliação da actividade educativa leva em consideração a opinião de docentes (educadoras, professores do primeiro ciclo e/ou outros colaboradores), crianças e famílias o que, permite um melhor enquadramento deste nível educativo como primeira etapa da educação básica e apresenta-se como um elemento facilitador na integração e continuidade educativa da criança e, ao mesmo tempo, proporciona a formação profissional dos docentes envolvidos, incentivando-os à experimentação didáctico-pedagógica e à investigação educacional.

CAPITULO III
METODOLOGIA

O presente capítulo explicita o enquadramento conceptual e metodológico que orientaram o processo de investigação, o qual tem como objecto de estudo as práticas de supervisão nos contextos da educação de infância itinerante, na região do Algarve.

Deste modo, para além de algumas questões que se revelaram importantes para a orientação do trabalho, clarifica-se a natureza do estudo, identificam-se os objectivos a atingir, caracterizam-se os protagonistas e apresentam-se as opções e procedimentos de carácter metodológico que foram adoptados.

1. Questões prévias de pesquisa

A reflexão sobre a actividade profissional realizada na educação de infância itinerante e a abordagem teórica e conceptual acerca da actividade supervisiva, proporcionou o levantamento de algumas questões, que pela sua pertinência e interesse, contribuíram de forma determinante para a orientação do presente trabalho de investigação.

- Como se desenvolvem os processos de supervisão nos contextos onde se desenrola a acção da educação de infância itinerante?
- Qual o seu contributo para o desenvolvimento dos profissionais e da organização, onde se insere?
- Qual a importância da supervisão para o desenvolvimento da especificidade da educação de infância itinerante?
- Que estrutura(s) desempenham tais funções?

- No quadro do Regime de Autonomia das escolas que estruturas asseguram o acompanhamento e o apoio às práticas desenvolvidas na referida modalidade de educação pré-escolar?
- Como é que as práticas supervisivas contribuem para a formação e valorização profissional das educadoras que desempenham a sua actividade profissional, nesta modalidade de apoio à infância?
- Qual o papel da supervisão para a evolução e/ou continuidade da educação de infância itinerante, nesta região?

As questões apresentadas levaram à definição dos objectivos e determinaram a natureza da investigação, os quais se apresentam seguidamente.

2. Objectivos do estudo

As finalidades desta investigação é compreender as dinâmicas dos processos de supervisão, nos contextos da educação de infância itinerante, na região do Algarve, tendo-se para isso definido os seguintes objectivos:

- Caracterizar os contextos e as especificidades da educação de infância itinerante, na região do Algarve;
- Compreender o contributo da supervisão, para a integração e desenvolvimento da modalidade, na região;

- Compreender a importância da supervisão na “construção” e dinamização dos ambiente(s) educativo(s) da educação de infância itinerante;
- Compreender como o(s) processo(s) de supervisão contribuem para a articulação e continuidade educativa das crianças, abrangidas pela modalidade de educação de infância itinerante, no Algarve;
- Compreender a importância do(s) processo(s) de supervisão para a formação e construção da profissionalidade dos docentes envolvidos na referida modalidade de educação pré-escolar;
- Identificar necessidades de formação nas áreas da educação de infância itinerante e da supervisão escolar;

3. Natureza do estudo

Qualquer processo de investigação implica opções metodológicas. Tais opções dependem do objecto em estudo e devem "pautar-se por critérios de coerência e pertinência" (Nóvoa, 1991, p. 30).

Ao investigador compete, face ao objecto de estudo e aos objectivos delineados, decidir acerca da natureza do estudo. No caso, incidindo a investigação sobre a actividade supervisiva que envolve os contextos da educação de infância, na região do Algarve, considerou-se como mais adequada uma abordagem de natureza qualitativa, na medida em que as preocupações do estudo não visavam testar hipóteses previamente

inventariadas ou quantificar dados para obter generalizações, mas apontavam para a descrição de relações que se desenvolvem entre seres humanos, as quais são determinadas e influenciam o contexto que lhe serve de cenário.

Contudo, não se exclui a possibilidade de utilizar métodos quantitativos sempre que tal seja considerado necessário para evidenciar ou explicitar melhor a análise heurística e interpretativa das situações, fornecendo indicadores que permitam o conhecimento mais profundo possível dos ambientes em estudo. Esta simultaneidade e complementaridade segue a lógica de *continuum* metodológico preconizada por Huberman e Miles (1991), segunda a qual, procedimentalmente, não existe oposição entre dados tratados qualitativa e quantitativamente, considerando mesmo que as duas perspectivas se "auxiliam" mutuamente.

A investigação interessa-se pelos processos e pelos significados e assenta no pressuposto que o desempenho dos alunos é influenciado pelas expectativas dos professores, as quais “se traduzem nas actividades, procedimentos e interacções diários” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49).

Para aceder da forma integral aos fenómenos sob investigação, o investigador procurou compreender a realidade a partir da leitura que os participantes fazem da realidade onde interagem. Segundo Cohen e Manion (1990), posicionou-se do interior para o exterior, esforçando-se por penetrar e entender cada participante e procurando compreender o desenrolar das suas acções em contexto.

De cariz fenomenológico, esta abordagem de ênfase interaccionista simbólica, procura compreender a forma como um conjunto de pessoas, num determinado contexto, dá sentido ao que lhes acontece, encoraja a compreensão de diferentes pontos de vista e permite ao investigador descobrir como as coisas acontecem na realidade (Becker et al, 1961). Este enfoque no “como”, oferece ainda, “uma oportunidade para fazer emergir pontos de vista díspares e habitualmente desconhecidos”(Bogdan e Biklen, 1994, p.291)

O facto do presente estudo se preocupar com os processos de supervisão que ocorrem numa modalidade de apoio à infância, situou-o no plano metodológico, como um estudo de caso, estratégia que segundo Cohen (1980), permite um “amplo e compreensivo registo de todos os detalhes relacionados com o assunto em estudo”(p.11). Para isso contribuem as descrições dos acontecimentos, enriquecidas pela informação referente aos contextos e o recurso à interpretação das formas de pensar e de sentir (Shulman, 1986). Ainda segundo Cohen e Manion (1990), os estudos de caso são um passo para a acção porque começam na acção e contribuem para ela, podendo contribuir para a renovação das instituições e para o desenvolvimento da política educativa.

Cada estudo de caso permite compreender o “fenómeno” de interesse, captando-o como uma manifestação idiossincrática e como uma entidade holística (Patton, 1990). Desta maneira Laville e Dionne (1999) consideram que as conclusões da investigação de um estudo de caso, são válidas apenas para o caso considerado, não podendo ser assegurado que as mesmas possam ser aplicadas a outros casos. No entanto, os mesmos autores acrescentam que essa regra pode não ser absoluta, na medida em que um caso pode contribuir para a compreensão da complexidade de um fenómeno ou situação, nomeadamente quando consideramos os estudos de casos múltiplos.

Considerando que a educação de infância itinerante desenvolve-se na região do Algarve, em ambientes diferenciados os quais apresentam características geográficas, povoamento, estruturas e respostas educativas diversas, o estudo contemplou a apresentação dos diferentes contextos onde se desenvolve a modalidade e onde ocorrem as práticas de supervisão. Neste caso, o estudo de diferentes casos permitiu a possibilidade de ilustrar a diversidade de ambientes onde ocorre o fenómeno, contribuindo desta forma para uma melhor e mais profunda compreensão do objecto de estudo.

De carácter essencialmente descritivo, o estudo procurou registar a identidade e a heterogeneidade, ou seja, propôs-se descobrir e dar visibilidade à identidade construída em cada contexto e ao mesmo tempo informar sobre a “diversidade de identidades” em que assenta a educação de infância itinerante, na região algarvia, sustentada, todavia, por elementos comuns que lhe permitem constituir-se como uma modalidade de educação pré-escolar com características próprias.

4. Participantes no estudo

Tendo em consideração os objectivos do estudo, os protagonistas foram todas as **educadoras de infância** que exerceram a sua actividade profissional na modalidade de educação de infância itinerante na região do Algarve, no ano lectivo de 2003-04, num total de vinte e sete.

Estes elementos constituem nove equipas concelhias, com constituição diferenciada. A caracterização do grupo de participantes, quanto ao número de participantes por equipa, formação académica e idade pode ver-se no quadro seguinte:

Quadro 1

Caracterização do grupo de educadoras

Equipa	N.º de elementos por equipa	Grau académico	Faixa etária	OBS.
E1	2	<ul style="list-style-type: none"> Bacharelato Licenciatura¹/ frequência de Mestrado 	[38 – 42]	1 CESE em Sistemas Europeus de Educação de Infância
E2	2	<ul style="list-style-type: none"> 2 Licenciaturas 	[40 – 43]	
E3	3	<ul style="list-style-type: none"> 2 Licenciaturas² Bacharelato / frequência de complemento de formação³ 	[36 – 43]	2 Complementos de formação em Educação Artística e Apoios Educativos; 3 Universidade Aberta
E4	2	<ul style="list-style-type: none"> Licenciatura⁴ Licenciatura⁵/frequência de Mestrado 	[36 – 37]	4 Complemento de Formação em Educação de Infância; 5 CESE em Sistemas Europeus de Educação de Infância
E5	3	<ul style="list-style-type: none"> 2 Licenciaturas⁶ Bacharelato / frequência de complemento de formação 	[40 – 41]	6 Complemento de formação em Apoios Educativos.
E6	5	<ul style="list-style-type: none"> 5 licenciaturas⁷ 	[37 – 50]	7 Complementos de formação em Educação Artística, Educação de Infância e Apoios Educativos e CESE em Supervisão.
E7	2 ⁸	<ul style="list-style-type: none"> Licenciatura⁹ Licenciatura¹⁰/ frequência de Mestrado 	[37-39]	8 Nesta equipa era constituída por 3 elementos; 1 não participou na entrevista do grupo. 9 CESE em Supervisão 10 Complemento de formação em Educação Artística.
E8	4	<ul style="list-style-type: none"> 2 Licenciaturas¹¹ 2 Bacharelatos (um dos quais a frequentar complemento de formação) 	[30 – 51]	11 CESE em Sistemas Europeus de Educação de Infância e Complemento de formação em Apoios Educativos.
E9	4	<ul style="list-style-type: none"> 4 Licenciaturas¹² / um elemento a frequentar Mestrado 	[35 – 46]	12 Complemento de formação em Educação Artística (2) e Educação de Infância (1), CESE em Supervisão (1).

Em síntese, podemos observar que a constituição das equipas varia entre os dois e os quatro elementos. Quanto ao grau académico, 19% das participantes apresenta o grau de bacharelato (situação susceptível de alteração, visto que alguns elementos encontram-se a frequentar complementos de formação), enquanto que 81% apresenta o grau de licenciatura, de entre os quais se encontram alguns elementos (4) a frequentar cursos de mestrado.

A formação inicial do grupo de participantes foi realizada em diferentes escolas de formação e a formação complementar para a aquisição do grau de licenciatura apresenta também uma diversidade de áreas de estudo, incluindo a supervisão (3 CESE's).

No que se refere às faixas etárias do grupo de participantes podemos constatar que no caso de algumas equipas (3) existem diferenças significativas de idades entre os elementos do grupo, no entanto, o facto dos restantes elementos terem experiências profissionais diversas, pode contribuir para minorar tal heterogeneidade.

No referido ano lectivo foram abrangidas pela educação de infância itinerante, na região do Algarve, um total de 247 crianças, entre os 3 e os 5 anos de idade, cuja distribuição pelas equipas pode ver-se no Quadro 2.

A educação de infância itinerante, é uma modalidade de educação pré-escolar destinada a crianças a partir dos três anos de idade que vivendo isoladas ou em pequenos núcleos habitacionais, não estão abrangidas por instituições fixas, públicas e/ou privadas. No entanto, pelas suas características, a modalidade abrange com as suas dinâmicas outras faixas etárias: as crianças do nível etário anterior que participam, informalmente,

acompanhadas por um adulto, nas actividades que se desenvolvem na sua própria casa ou na comunidade com um pequeno grupo de crianças; os alunos do 1º ciclo do ensino básico e de outros níveis de ensino e adultos, através da dinamização de actividades em escolas do 1º ciclo, ludoteca fixa (1) e itinerante (2).

Quadro 2

Distribuição das crianças por equipa

Equipas	N.º de crianças			Total de crianças por equipa	OBS
	5 anos	4 anos	3 anos		
1	1	7	9	17*	*Mais 4 turmas do 1º ciclo do EB e ludoteca fixa
2	1	5	4	10*	*Mais 11 turmas do 1º ciclo do EB, na ludoteca itinerante
3	11	8	7	26*	* Mais 4 turmas do 1º ciclo e 2 grupos de crianças integrados em IPSS's, na ludoteca itinerante
4	4	3	6	13	
5	11	8	19	38	
6	10	12	10	32	
7	10	18	20	50	
8	12	10	15	35	
9	7	12	7	26	
Totais	67	83	97	247	

5. Instrumentos de recolha de dados

Segundo Cohen e Manion (1990), as entrevistas por grupos podem ser uma estratégia importante para recolher dados na investigação educativa e considera que a sua principal vantagem está na sua potencialidade para desencadear a discussão, proporcionando assim, um amplo leque de respostas. Segundo o autor, esta estratégia é adequada, quando aplicada a um grupo que esteja trabalhando junto, já há algum tempo e/ou tenham um propósito comum.

Tendo em consideração os objectivos e a natureza do estudo, considerou-se como opção mais adequada para recolha de dados, a técnica da entrevista semi-estruturada dirigida a cada grupo de educadoras de infância, num total de nove.

5.1. Guião das entrevistas

As entrevistas tiveram como suporte um guião semi-estruturado, flexível, de modo a respeitar a liberdade das entrevistadas e fosse possível atingir os objectivos definidos. O guião (Anexo I) sob o tema “A supervisão nos contextos da educação de infância itinerante, na região do Algarve”, teve como objectivos gerais caracterizar as especificidades dos contextos da referida modalidade de educação pré-escolar e os contextos de supervisão que a envolvem e influenciam.

O guião foi estruturado em seis blocos que a seguir se apresentam:

BLOCO I – Legitimação da entrevista e motivação do grupo de entrevistadas

Este primeiro bloco teve como finalidades informar cada grupo de entrevistadas da temática e objectivos do estudo, realçar a importância da sua colaboração, assegurar o

anonimato e a confidencialidade dos dados e solicitar autorização para a gravação magnética da conversa.

BLOCO II – Formação e experiência profissional

Este bloco visou caracterizar o grupo de entrevistadas relativamente à sua formação e experiência profissional, para o qual lhes foi solicitado referências à sua formação de base e complementar, percurso profissional, motivação e experiência nesta modalidade de educação pré-escolar. Procurou-se ainda conhecer outras funções que fossem exercidas pelas educadoras do grupo, no âmbito da comunidade educativa em que se inserem.

BLOCO III – Contextos da educação de infância itinerante

Com este bloco de questões o objectivo principal foi conhecer a especificidade de cada contexto, nomeadamente quanto ao enquadramento pedagógico, logístico e administrativo-financeiro, as estratégias e dinâmicas de cada equipa e perceber o grau de satisfação das docentes relativamente ao trabalho que desenvolvem nesta modalidade de educação pré-escolar.

BLOCO IV – Contextos de supervisão

Os objectivos para este bloco situaram-se nas dinâmicas das práticas supervisivas que envolvem cada equipa: identificar as estruturas que do ponto de vista do grupo, desempenham tais funções, funcionamento dos processos de supervisão e participantes do grupo nas estruturas identificadas.

BLOCO V – Contribuição da supervisão para o desenvolvimento da modalidade

Este bloco procurou recolher dados relativamente à importância que cada grupo de educadoras atribui à supervisão para o desenvolvimento da educação de infância itinerante, nomeadamente no que se refere à articulação entre ciclos, à integração dos profissionais, no planeamento, desenvolvimento e avaliação da acção, na formação de cada profissional e para a continuidade e especificidade, da modalidade em estudo.

BLOCO VI – Perspectivas para o futuro

O último bloco de questões visou conhecer as expectativas e sugestões, relativamente aos processos de supervisão, de cada grupo de entrevistadas.

6. Recolha de dados

Realizaram-se nove entrevistas de grupo, as quais foram previamente marcadas, sendo da responsabilidade de cada grupo de participantes o horário e local de realização. O tempo de duração variou entre 1 hora e 30 minutos e as 2 horas e 15 minutos.

Decorreram quase todas nos espaços – sede das equipas, a funcionarem em salas devolutas do 1º ciclo ou espaços das autarquias disponibilizados para o efeito. Apenas uma não se realizou na sede da equipa, tendo lugar numa sala de aula, disponibilizada pela EBI onde a equipa desenvolve a sua actividade.

O ambiente foi informal, com as protagonistas a intervirem sempre que considerassem importante acrescentar alguma ideia. Existiu um clima de empatia e nalguns casos, foi

inevitável, a troca de informação e a reflexão partilhada, devido ao tempo de serviço e conhecimento que a entrevistadora, tem desta modalidade de educação pré-escolar.

Para assegurar a confidencialidade dos dados, os nomes das participantes ou outros por elas citados foram alterados. Também a nomeação de lugares que pudessem denunciar a origem dos dados foram omitidos ou alterados.

7. Procedimentos utilizados para análise dos dados

Para ser possível analisar os dados recolhidos foi necessário desenvolver um processo de organização e sistematização que permitisse a sua compreensão e explorasse as suas potencialidades, tendo em conta os objectivos previamente definidos.

A análise e interpretação dos resultados foi elaborada de modo descritivo, caracterizando cada contexto de educação de infância itinerante, assim como os contextos e práticas que aí se desenrolam e que influenciam de forma directa ou indirecta a acção e a dinâmica da referida modalidade de educação pré-escolar.

No que se refere à informação recolhida através das entrevistas, os procedimentos de análise foram os seguintes:

- Registo de protocolos das entrevistas realizadas (Anexos II, III)¹⁰

¹⁰ Dado o volume de informação recolhido nas nove entrevistas realizadas, apresentamos em anexo (Vol. ANEXOS) os protocolos e tratamento de dados referentes a duas entrevistas, escolhidas aleatoriamente. Do referido volume, constará, ainda, o quadro geral da análise comparativa dos dados relativos a todas as entrevistas realizadas.

Quadro 3
Grelha síntese de categorização

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS
CONTEXTOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA ITINERANTE	1. PERCURSOS PROFISSIONAIS	1.1. Tempo de serviço 1.2. Tempo de serviço na modalidade 1.3. Experiência profissional 1.4. Satisfação na modalidade
	2. ENQUADRAMENTO DA MODALIDADE	2.1. Enquadramento institucional 2.2. Pressupostos orientadores da modalidade; 2.3. Especificidade da modalidade
CONTEXTOS E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO	3. CONTEXTOS DE SUPERVISÃO	3.1. Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão 3.2. Representatividade do grupo, nas diferentes estruturas de supervisão
	4. PRÁTICAS DE SUPERVISÃO	4.1. Processos de supervisão 4.2. Funções da supervisão 4.3. Competências do “supervisor”
	5. CONTRIBUTOS DA SUPERVISÃO	5.1. A articulação com outras modalidades e outros níveis de ensino 5.2. A formação na e para a modalidade 5.3. Necessidade de formação na área da supervisão

- Leitura flutuante para perceber o sentido do discurso, identificando os aspectos significativos de modo a referenciar as “unidades de significação” relacionadas com a temática em estudo;
- Distribuição das unidades de significação por temas, categorias e subcategorias, de acordo com a seguinte grelha síntese (Quadro 3);
- Interpretação e análise dos resultados, sintetizando a informação significativa das entrevistas, de acordo com a grelha referenciada no Quadro 3.

8. Análise e interpretação dos dados

A análise interpretativa dos dados, foi numa primeira etapa realizada caso a caso, procedendo-se à apresentação descritiva de cada caso, dando relevo aos aspectos significativos encontrados em cada contexto.

Na síntese final, realizou-se uma análise global dos diferentes casos, realçando-se os aspectos comuns aos contextos da modalidade e da actividade supervisiva e onde se procurou encontrar aspectos que possam conduzir a uma relação entre supervisão, formação/ desenvolvimento profissional, inovação e desenvolvimento organizacional.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS

DADOS

A análise de dados é segundo Bogdan e Biklen (1994) um processo que envolve o trabalho com os dados, a sua organização, a descoberta dos aspectos mais importantes, a síntese para lhes dar sentido e/ou relacionar, a interpretação para os tornar mais compreensíveis e a decisão sobre o que é significativo apresentar aos outros.

Assim, em primeiro plano serão descritos os nove casos que perfazem a totalidade das equipas da educação de infância itinerante, na região do Algarve, no ano lectivo de 2003-04. Em seguida será apresentada uma análise global dos casos com discussão fundamentada dos resultados obtidos.

1. CASO 1 - A itinerância “é a nossa casa”

1. 1. Contextos e práticas da educação de infância itinerante

1.1.1. Percursos profissionais

A equipa é constituída por duas educadoras de infância, a exercer a sua actividade profissional num agrupamento de escolas de tipo vertical, o qual está sediado numa escola EB2,3.

Para compreender o percurso profissional das docentes, procurou-se conhecer elementos como o tempo de serviço, as experiências profissionais, assim como, o tempo de serviço e a satisfação na modalidade.

Os traços indicadores, referenciados no Quadro 4, permitem-nos dizer que a equipa é composta por elementos que, pelo tempo de serviço na carreira, têm a sua estabilidade profissional assegurada e que a sua opção pela modalidade é motivada pelo cansaço de outras experiências profissionais e pela expectativa de uma experiência profissional estimulante, numa modalidade quase desconhecida. Esta equipa, actualmente, reduzida a dois elementos (no início com 5 elementos), já conheceu outras dinâmicas de equipa, mas a construção partilhada de uma ideia e de um projecto de acção, ao longo de seis anos, fez com que estes elementos desenvolvessem uma dinâmica de equipa forte baseada na complementaridade de experiências, na confiança mútua e na autoconfiança adquirida pela partilha de alegrias dos momentos bons e superando com esforço conjunto, as dificuldades.

Quadro 4 – Percursos profissionais

Subcategorias	Traços indicadores	Unidades de sentido	Notas de campo / obs.
Tempo de serviço	(...) Treze ... o resto é 3º ciclo	1	O outro elemento da equipa tem 16 anos de serviço
Tempo de serviço na modalidade	(...) Tenho seis anos de itinerância (...)	2	
Experiência profissional	(...) Sete [anos de jardim de infância] ¹ (...) Tinha dez numa IPSS (...) ² No 3º ciclo dava matemática. Também já estive no 1º ciclo (...)	4	1 Rede Pública 2 Jardim de infância
Satisfação na modalidade	(...) A itinerância foi uma experiência muito boa. (...) Fazemos com gozo.	5	
	É bom vê-los crescer... o trabalho é espectacular.	2	
	[A itinerância] é a nossa casa. Assumimos de tal maneira isto (...) sinto que a serra é minha. (...) O nosso lema é ir para a frente (...) [A itinerância] não ia acabar se nós as duas saíssemos... mas ficaria marcada (...)	5	
	Eu cresci muito (...).	1	
	(...) É extremamente gratificante uma pessoa sentir, como se posiciona nos diferentes sítios onde estamos... como é assumida a itinerância por parte dos pais (...)	1	

A **satisfação na modalidade** é sobretudo associada ao prazer, ao desenvolvimento pessoal e profissional que se traduz nas referências “*fazemos com gozo*” (E1:219) , “*a itinerância foi uma experiência muito boa*” (E1:31) e “*eu cresci muito*” (E1:57). A identificação com os objectivos da acção e a consciência que as características pessoais marcaram de forma indelével o percurso construído, são também motivos de orgulho e satisfação pessoal e profissional revelados com convicção “*a itinerância é a nossa casa*” (E1:221). Para além destes aspectos a satisfação aparece associada à evolução das crianças – “*é bom vê-los crescer*” (E1:39) e à valorização que os pais revelam relativamente à função da educadora e da modalidade.

1.1.2- Enquadramento da modalidade

Para esta categoria foram recolhidos dados relativos ao enquadramento institucional, aos pressupostos orientadores da modalidade e às características específicas que permitem diferenciar a educação de infância itinerante de outras propostas de educação pré-escolar.

1.1.2.1- Enquadramento institucional

O Quadro 5 mostra os traços indicadores relativos ao enquadramento institucional. Os dados permitem conhecer um pouco da história da educação de infância itinerante, no concelho, situar o seu início e compreender os aspectos que estão subjacentes à integração da modalidade no agrupamento de escolas onde está administrativa e pedagogicamente inserida.

O concelho teve contacto, nos finais dos anos 80, através de um projecto experimental de educação de infância itinerante, sob orientação directa da Direcção do Ensino Básico

(DEB), o qual não foi além de um ano lectivo. Após alguns anos de interregno, recomeçou em 1996, sob a orientação directa da Direcção Regional de Educação do Algarve (DREAlg). A partir do ano 2000, a modalidade integrou-se no agrupamento vertical de escolas do concelho, sob o qual está enquadrada administrativa e pedagogicamente.

Quadro 5 – Enquadramento institucional

Sub categorias	Traços indicadores	Unidades de sentido
Histórico da modalidade	Isto começa há uns anos atrás, ainda como projecto do DEB ... um ano e depois, morre, nessa altura. Recomeça há oito anos atrás (...).	1
Tempo de integração no agrupamento de escolas	(...) Esta dinâmica [de integração em agrupamento] existe há quatro anos (...)	1
Posicionamento da equipa, na dinâmica organizacional	(...) Estamos completamente integradíssimos! (...).	3
	Nós fazemos muito por isso [para se integrar]... mostramos disponibilidade (...).	2
	(...) Temos que os conquistar ... é a conquista (...) [agrupamento].	1
	(...) Pelo trabalho com o 1º ciclo, pelo tipo de postura em relação aos outros níveis de ensino, mais facilmente nos integramos (...).	1
	(...) Se há um agrupamento e se nós temos ‘coisas’ que podemos ir buscar... temos que dar a cara, contactar com as pessoas que lá estão... isto tudo é importante.	1
Factores facilitadores da integração	Cada equipa organizou-se da maneira que achou melhor (...).	1
	Há várias coisas que se fazem a nível de agrupamento (...) para integrar as pessoas dos diferentes ciclos (...).	1
	(...) Uma coisa que de alguma forma tem sido facilitadora (mesmo na fase de arranque do agrupamento), foi termos um Centro de Formação há vários anos.	3
	Há outras coisas facilitadoras (...) o dinheiro da Câmara vai para a Junta e a presidente da Junta pertence também ao órgão de gestão (...).	2
	Nestes quatro anos de experiência em nenhum momento senti que não pudesse expressar a minha opinião e inovar... pelo contrário.	1
	No que se refere ao agrupamento (...) as pessoas do Conselho Executivo sabem qual é o papel da itinerância.	1
Constrangimentos da integração	(...) As práticas [desta dinâmica de agrupamento] não estão muito bem.	2
	(...) A questão está mais nas práticas [destas dinâmicas de agrupamento] do que no resto.	2
	As pessoas não criaram a capacidade de dar a volta e de pensar “eu também sou responsável pela minha vida profissional, pela minha formação, pela minha integração” (...).	3
	A especificidade da itinerância passa mal. Às vezes, não se consegue passar para além do desconhecimento que os outros níveis de ensino têm do pré-escolar.	1
TOTAL		25

Relativamente à integração da modalidade na estrutura organizacional podemos observar que o discurso das participantes distribui-se por três aspectos: posicionamento da equipa face à dinâmica organizacional, factores facilitadores e constrangimentos. No que se refere ao primeiro aspecto, as participantes consideram-se integradíssimas (E1:96), assim como *“a itinerância está integrada”* (E1:170). Para isso, as participantes não poupam esforços mostrando *“disponibilidade”* (E1:100) *“para qualquer coisa que é preciso”* (E1:99), colaborando com o 1º ciclo e com os restantes níveis de ensino, procurando *“conquistar”* (E1:101) a confiança de todos, para ao mesmo tempo explorar e usufruir das vantagens que essa dinâmica organizacional lhes oferece (E1:189). Quanto a outros factores que facilitaram a integração da equipa e da modalidade, no agrupamento de escolas, as participantes referiram a existência do Centro de Formação de professores como elemento importante de *“formação, integração e socialização”* (E1:90), e o desenvolvimento de estratégias de integração do pessoal docente (E1:87), a existência de uma pessoa do conselho executivo ser também a presidente da junta de freguesia, e ainda a equipa se ter organizado *“da maneira que achou melhor”* (E1:68), o conselho executivo compreender o papel da modalidade e a equipa sentir liberdade para expressar opinião e inovar.

No entanto, existem alguns factores que inibem, de algum modo, o pleno funcionamento da entidade institucional entre os quais podemos encontrar que *“as práticas”* que estão na base da *“dinâmica”* do agrupamento *“não funcionam muito bem”* (E1:174, 175), assim como, o desconhecimento da modalidade pelos outros níveis de ensino (E1:176) e a falta de capacidade do corpo docente para individualmente caminhar para a sua própria autonomia, assumindo-se como responsável pela sua *“vida profissional”*, pela sua *“formação”* e pela sua *“integração”* (E1:187).

1.1.2.2. Pressupostos orientadores da modalidade

No que se refere aos pressupostos que orientam a modalidade foram encontrados indicadores (Quadro 6) que revelam várias vertentes subjacentes à acção da educação de infância itinerante. Como podemos observar, a animação comunitária e a importância do envolvimento familiar são os indicadores que apresentam o número de referências mais significativas. Com apenas uma referência encontramos o trabalho com as escolas isoladas do 1º ciclo do ensino básico.

O primeiro salienta a importância da troca de experiências entre gerações, como recurso para a transmissão de sabedoria e cultura da comunidade, contribuindo ao mesmo tempo para a resolução ou “*aliviar as tensões*” (E1:148) na comunidade. O segundo, refere-se à importância do envolvimento dos pais, tendo em vista uma maior auto-estima, a quebra de isolamento das famílias e a valorização das suas competências educativas – pressuposto presente na acção desta equipa de participantes, traduzido na expressão “*se nós não interessarmos pelas pessoas... as pessoas estão tão fechadas (...) que não percebem as potencialidades que têm enquanto família*” (E1:107).

Quadro 6 – Pressupostos orientadores da modalidade

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) Para as professoras também quebra um bocado o isolamento (...)	1
(...) Ao nível da auto-estima, é muito importante, sobretudo para as [famílias] que estão mais isoladas.	4
(...) É uma troca [entre gerações] ... a itinerância tem que passar, mesmo, por aí (...).	1
(...) Canalizamos toda aquela energia ... e aproveitamos.	1
A vantagem desta dinâmica, é que as pessoas nesses momentos se juntam e esquecem esses conflitos (...).	3
TOTAL	10

A referência ao trabalho com as escolas e docentes do 1º ciclo em situação de isolamento, é pouco expressiva. No entanto, a orientação dos testemunhos revelam a preocupação subjacente da educação de infância itinerante em quebrar o isolamento das escolas e dos profissionais que nelas exercem funções, sobretudo as que se encontram em pequenas comunidades, com um número reduzido de alunos e apenas um docente.

1.1.2.3 - Especificidade da modalidade

Ao analisar o discurso das duas participantes pudemos observar que a(s) especificidade(s) da educação de infância itinerante abrangem um leque diversificado de características e/ou práticas que lhe estão associadas: contextos geográficos e sociais, estratégias utilizadas, espaços onde se desenrola a acção, relações estabelecidas, flexibilidade da acção, dificuldades e preocupações relativamente à modalidade.

A(s) especificidade(s) da modalidade decorrem, desde logo, dos contextos socio-geográficos onde desenvolve a sua acção, no caso, o reduzido número de crianças numa “*comunidade que está extremamente envelhecida*” (E1:143) e a situação de isolamento de algumas crianças.

Assim, uma das singularidades da educação de infância itinerante é as estratégias que utiliza para o desenvolvimento da sua acção. Neste caso, para abranger dezassete crianças em idade pré-escolar, a equipa implementou “*três pólos*” fixos (ou núcleos) e “*três domicílios*”, os quais dinamizam com regularidade semanal. Estas estratégias são ainda complementadas com outras, pontuais, que consideraram ser importantes para quebrar o isolamento (sobretudo em situações de apoio domiciliário) das crianças e promover a sua sociabilidade. Em termos práticos, a sua concretização passa por

“momentos de encontro nos núcleos com os miúdos dos domicílios” (E1:123), onde promovem *“actividades de grupo”* (E1:125) que visam colmatar as *“falhas de socialização”* (E1:132) detectadas nestes meios isolados e quebrar o isolamento das crianças apoiadas em situação de domicílio. Segundo as participantes, os resultados destas actividades em grupo alargado, são muito positivos, verificando-se um desenvolvimento *“de laços e afectos”* (E1:131) e *“uma grande evolução nos miúdos de cinco anos, inclusive na forma de adaptação”* (E1:127) e socialização num grupo de iguais.

Para além, do apoio prestado ao nível da educação pré-escolar, a acção da equipa incluiu também *“a animação das escolas do 1º ciclo, fundamentalmente, com as isoladas, uma vez por semana”* (E1:2). Esta estratégia visa providenciar maior *“diversidade de materiais”* (E1:9) e quebrar o isolamento dos docentes, que em regime de coadjuvação (professor/educadora) podem planear e desenvolver actividades de enriquecimento curricular, neste caso, sobretudo na área das expressões. Para as escolas da sede de concelho a proposta, foi a sua deslocação à sede da equipa, onde seria dinamizado um ateliê de actividades relacionadas com os conteúdos curriculares, previamente planeado em conjunto. Esta dinâmica nas escolas, permite ainda um maior *“intercâmbio”* (E1:5) entre as crianças do 1º ciclo e do nível pré-escolar, o que facilitará o processo de transição, destas últimas, para a escolaridade obrigatória.

Quadro 7 – Especificidade da modalidade

	Traços indicadores	Unidades de sentido	Notas de campo / obs.
Estratégias utilizadas	Temos neste momento, três pólos a funcionar (...)	1	
	[Têm] (...) três domicílios que abrangem 4 crianças (...).	1	
	[Face ao isolamento das crianças] (...) achámos que seria bom incentivar algumas actividades de grupo que só se podem fazer em grupo alargado (...) [como a] expressão (...) dramática. Acho que aí [ao nível da socialização] temos conseguido muita coisa.	7	
	(...) E a animação das escolas do 1º ciclo (...) trabalhamos, fundamentalmente, com as isoladas, uma vez por semana (...).	4	*refere-se às escolas situadas em pequenas localidades, actualmente com lugar único.
	(...) Há muito intercâmbio entre os dois ciclos [pré-escolar e 1º ciclo].	2	
	[A ludoteca* abrange] (...) miúdos do 1º ciclo, 2º e 3º, na tarde livre que eles têm na EB e inclui os idosos do Centro de Dia, a comunidade (...), os pais... todos os níveis etários... dos três meses aos noventa anos.	5	*Ludoteca fixa
	Comunicamos... como eu tenho um núcleo nessa comunidade, informo sempre (...).	1	
	Esse trabalho [com as famílias] é ao contrário (...) no jardim de infância convidavas os pais para ir à escola (...) aqui nós é que vamos.	1	
Espaços utilizados	(...) A educadora trabalha numa das salas... na outra trabalha a colega do 1º ciclo.	1	
	Trabalho no Centro de Dia... no Lar de Idosos (...).	2	
	(...) A sala ser no carro... os materiais (...).	1	
	(...) Está-se num contexto completamente diferente que é a casa (...).	1	
Flexibilidade / adequabilidade	Nós na itinerância (...) não temos horários bons, porque vamos a um sítio e não temos hora para sair (...)	4	
	(...) Quando se planifica... a vontade e o interesse da criança era um, e depois quando se vai ter com a criança... já pode não ser.	3	
	(...) Temos que ter sempre muitos recursos (...) não só materiais, é também cá de dentro (...).	1	
Relações estabelecidas	(...) As pessoas sempre têm aquela coisa (...) é uma relação muito forte que fica.	4	
	(...) Tem que haver um trabalho de conquista... mútua (...). É preciso ganhar confiança (...)	2	
Dificuldades	(...) Expressão dramática... que é uma coisa que se tem dificuldades ao nível dos domicílios, ou quando nos grupos existe uma grande discrepância etária (...).	1	
Contextos sociais	(...) Tínhamos quer nos domicílios quer nos núcleos, miúdos de cinco anos muito isolados (...).	1	
	(...) É uma comunidade que está extremamente envelhecida, que tem muito poucos miúdos (...)	1	
Preocupações	(...) Há singularidades que são únicas (...) particularidades únicas que não se deviam perder.	2	
	TOTAL	46	

Outra das estratégias utilizadas, por esta equipa, é a animação quinzenal da ludoteca fixa, esta direccionada para a dinamização da comunidade que tem como população alvo *“todos os níveis etários... dos três meses aos noventa anos”* (E1:141). Esta estratégia de animação comunitária procura que crianças, mas sobretudo os jovens que saíram para continuar estudos, se insiram na comunidade (E1:140) e, utiliza como recurso mais significativo a partilha de saberes e saberes-fazer, a troca de experiências e a alegria.

Todas estas estratégias, tem em comum, a orientação do seu fluxo de intervenção: levam à criança possibilidades de aprender interagindo no seu contexto (familiar e comunitário), enquanto que, no geral, o sistema educativo, retira a criança do seu contexto, para melhor intervir na sua educação. Também a comunicação é um elemento importante para informar acerca do quê, do como, e quem, pretende levar a efeito a realização de qualquer evento.

Quanto aos espaços utilizados, como podemos ver no Quadro 7, as participantes referem: salas devolutas do 1º ciclo do ensino básico, sala no Centro de Dia, carro próprio, a(s) casa(s) da(s) criança(s) e ludoteca fixa, a qual se situa no edificio do Centro de Dia.

Para as protagonistas, a flexibilidade/capacidade de se adequar, é de significativa importância na modalidade, na medida em que, diariamente se apresentam situações, às quais, é preciso dar resposta mobilizando quer recursos materiais e/ou físicos, ou ainda recursos endógenos, cujo capital está na experiência, maturidade e imaginação com que cada docente é capaz de exercer a sua actividade, na modalidade. Também a

disponibilidade, motivação, a capacidade de reflexão e de reformulação das práticas são aspectos significativos, da modalidade.

As relações fortes são, também, referenciadas como uma característica específica da educação de infância itinerante. As educadoras consideram que tais relações iniciam-se pela “*conquista mútua*” (E1:36) e pela necessidade de “*ganhar confiança*” (E1:110), contribuindo para uma relação de “*afectividade muito profunda*” (E1:109), duradoira e que facilita a continuidade educativa.

No que se refere à sua prática pedagógica quotidiana, as profissionais apontam algumas dificuldades, nomeadamente na área da expressão dramática, constrangimento que tentam ultrapassar com o planeamento de estratégias compensatórias (actividades de grupo), que do seu ponto de vista têm apresentado resultados positivos.

Nas suas preocupações, assinala-se a perda da especificidade da modalidade, da qual falam pela sua experiência, como tendo “*características completamente diferentes*” (E1:40), “*particularidades únicas que não se deviam perder*” (E1:111).

1.2. Contextos e práticas de supervisão

1.2.1. Contextos de supervisão

1.2.1.1. Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão

Quanto às estruturas internas são identificadas o “*conselho de coordenação de ciclo*” (E1:14) que inclui o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, “*o conselho de articulação de docentes*” (E1:15) da educação pré-escolar, o órgão executivo, no qual faz parte uma educadora de infância conhecedora da educação de infância itinerante e

ainda uma estrutura de articulação, formada por 3 docentes de diferentes ciclos (incluindo uma educadora de infância), que têm como tarefa a organização articulada do Plano Anual de Actividades do Agrupamento. Tal estrutura, aparece por delegação de poderes do Conselho Executivo, o qual tem como competência, após a recolha de propostas em Conselho Pedagógico, elaborar o referido Plano Anual de Actividades para o agrupamento de escolas na sua globalidade.

Quadro 8 – Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
O conselho [de docentes] de coordenação de ciclo é pré-escolar e 1º ciclo.	1
O Conselho de articulação de docentes é só pré-escolar (...)	1
Essa equipa de três pessoas] (...) Era mesmo [uma estrutura de articulação]	1
A integração das pessoas a nível local... a educadora que está no Conselho Executivo, conhece a situação bem... nesse aspecto, estava tudo assegurado.	1
(...) Quando precisamos de alguma coisa, telefonamos [para a DREA]lg]	1
TOTAL	5

No que se refere às estruturas externas, a claramente identificada é a Direcção Regional de Educação do Algarve, para onde contactam quando precisam de “*alguma coisa*” (E1:58).

1.2.1.2. Representatividade do grupo, nas diferentes estruturas de supervisão

No que se refere à representação da equipa nos diferentes estruturas de supervisão (Quadro 9), os indicadores apontam para uma representação adequada de acordo com o quadro legal que lhe serve de base.

De forma directa ou indirecta (por representação de outro docente não pertencente à equipa de educação de infância itinerante), a equipa é representada em todos os órgãos de gestão (Conselho Executivo, Conselho Pedagógico e Assembleia de Escola) e em

diferentes estruturas intermédias de coordenação (conselhos de docentes de articulação do pré-escolar, e de coordenação de ciclo (pré-escolar + 1º ciclo) e equipa para elaboração do Plano Anual de Actividades do agrupamento.

Quadro 9 – Representatividade do grupo, nas diferentes estruturas de supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
[No conselho de articulação de docentes do pré-escolar participa o] pessoal da itinerância, do jardim de infância e dos apoios... e a educadora que está no Conselho Executivo (...)	1
[Do conselho de docentes de coordenação de ciclo] sai uma pessoa, no caso, uma colega do 1º ciclo que representa o pré-escolar e o 1º ciclo [no conselho pedagógico] Do conselho de articulação [do pré-escolar] vai outra pessoa ao pedagógico. Da equipa não vai ninguém ao Conselho pedagógico.	5
(...) Há uma pessoa no Conselho Executivo, do pré-escolar que já teve na itinerância (...)	2
(...) Estou eu na Assembleia de Escola (...)	2
Eu era das três pessoas e tentamos fazer o plano global do agrupamento (...) e ver o que se pode articular.	1
TOTAL	11

1.2.2. Práticas de supervisão

Nas práticas de supervisão foram incluídos os processos, as funções e as competências do supervisor. Os Quadros 10, 11 e 12 dão-nos, respectivamente, indicadores sobre cada subcategoria.

1.2.2.1- Processos de supervisão

As práticas de supervisão desenvolvem-se, como já vimos anteriormente, em diferentes estruturas, as quais tem finalidades específicas. Tais estruturas devem desenvolver processos de supervisão que satisfaçam as necessidades e/ou expectativas dos docentes envolvidos e contribuir para o melhoramento da acção educativa e da funcionalidade organizacional da instituição.

Deste modo, procurou-se conhecer como decorrem os processos de supervisão em diferentes estruturas: conselho de docentes de coordenação de ciclo, conselho de docentes de articulação curricular, equipa de educação de infância itinerante, Conselho Pedagógico e Assembleia de escola, assim como, a opinião global que as participantes têm sobre o seu funcionamento e eficácia.

Assim, no que se refere ao *Conselho de docentes de coordenação de ciclo* que reúne, uma ou duas vezes por trimestre, os docentes da educação pré-escolar e 1º ciclo, os indicadores mostram-nos que há necessidade de “rentabilizar” (E1:207) este espaço, de modo a promover a articulação e colaboração entre os dois níveis educativos, nomeadamente, ao nível das estratégias e procedimentos que assegurem o acompanhamento do percurso / transição do aluno (art.º 34, Decreto-lei 115-A/98). Segundo a opinião das participantes havia necessidade de em conjunto, reflectir acerca dos objectivos e encontrar linhas orientadoras que incluam as expectativas/necessidades dos docentes e, partindo desta clarificação, encontrar formas de funcionamento que incluíssem assuntos do interesse de todos, que melhorassem a comunicação e o ambiente de trabalho, sem perder de vista o enquadramento do Projecto Educativo.

No que se refere ao *Conselho de docentes* (de articulação) do *pré-escolar*, com regularidade mensal, reúne todas as educadoras de infância, em exercício na área de abrangência do agrupamento de escolas, nas modalidades de jardim de infância e educação de infância itinerante. Aqui, entre pares de iguais, as participantes, sentem-se “*um pouco ignoradas*” (E1:182), tomando isso, também, como uma desvalorização da modalidade. Na sua opinião, a falha, está talvez no modo como se “*gere as reuniões*”

(E1:209), sugerindo que a selecção dos assuntos e a forma pouco directa de abordagem dos mesmos, precisa de ser melhorada.

Quadro 10 – Processos de supervisão

Estrutura de supervisão	Traços indicadores	Unidades de sentido
Conselho de docentes de coordenação de ciclo (Pré-escolar e 1º ciclo)	(...) O outro [conselho de docentes de coordenação de ciclo] tem uma periodicidade de 1 ou 2 vezes por trimestre.	1
	Nós entregámos (...) ficha de inscrição, informações dos horários às escolas (...) no conselho de docentes frisamos (...).	1
	(...) Quando nos reunimos com o 1º ciclo, temos a sensação que aquilo não é nada para nós (...).	1
	(...) Uma forma... não digo supervisionar, mas... estes conselhos de docentes [é] (...) tentar no início do ano, sentarmo-nos e reflectirmos todos (...).	1
	(...) Se uma das áreas de intervenção do Projecto Educativo é a articulação, então temos que pensar no início que as reuniões não podem ser aquilo que são.	1
	O que acontece é que o ambiente [das reuniões] não é lá grande coisa (...).	1
	Rentabilizar! E isso é que não funciona [nas reuniões de conselho de docentes de coordenação de ciclo].	3
Conselho de docentes da educação pré-escolar	(...) Nós [conselho de articulação de docentes do pré-escolar] mensalmente reunimos na sede (...).	1
	(...) Somos um pouco ignoradas (...) mesmo ao nível do pré-escolar (...) somos uma coisa à parte.	1
	Poderá passar pela forma como a gente gere as reuniões do pré-escolar... que acho que falha (...). (...) Os outros [assuntos] que são comuns aos dois ciclos – pré-escolar e 1º ciclo ficariam para o conselho de docentes (...) seria uma das formas [para melhorar o seu funcionamento].	3
Equipa de educação de infância itinerante	(...) Nós vamos lá e fazemos uma surpresa à Direcção Regional (...) isto é uma forma da gente levar o nosso trabalho e, também, de termos um feedback (...).	2
	(...) Aquela ideia de criar um e-mail e mandar umas para as outras acaba por ser pouco (...)	3
	(...) Fomos arranjando “nuances” e foi arranjando voltas dentro da equipa... na forma de trabalhar que nos foram ajudando (...). Fazemos uma ficha (...) e depois discutimos um bocado... o que cada uma está a fazer (...).	3
	[O processo de supervisão na equipa] é muita cumplicidade (...).	1
	[A supervisão dentro da equipa] parte das avaliações conjuntas (...).	1
	Nós trabalhamos muito em equipa (...). Não existe coordenadora.	7
Conselho pedagógico	(...) Uma reunião de Conselho Pedagógico tem quinze pessoas do 2º e 3º ciclo e o nível de coisas para tratar é um (...) no 1º ciclo é outro e (...) no pré-escolar é outro. Não se pode esperar que o volume do que é tratado [no Conselho Pedagógico] seja o mesmo [para todos os níveis de ensino]	2
Assembleia de escola	(...) Dentro do grupo de professores da Assembleia (...) discute-se o que é correcto para o agrupamento (...) estamos lá para decidir em conjunto	1
Visão global da equipa	À medida que se vai alargando os níveis [e supervisão] a coisa vai piorando. (...) As estruturas intermédias estão a funcionar mal.	4
TOTAL		37

Quanto ao *Conselho Pedagógico*, as participantes consideraram que do volume de assuntos tratados, neste órgão de gestão pedagógica, poucos dizem respeito ao nível pré-escolar e consideraram que a justificação pode estar no número de representantes do 2º e 3º ciclos (em maior número que os docentes do pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico).

Relativamente à *Assembleia de Escola*, as participantes, deixaram transparecer que esta estrutura, tem um bom funcionamento, porque o grupo de professores discute “o que é correcto para o agrupamento” e estão “para decidir em conjunto” (E1:185).

Quanto ao processo de supervisão na *equipa de educação de infância itinerante*, a qual se reúne semanalmente, as participantes, afirmam que “*não existe coordenadora*” (E1:178), o trabalho é feito em equipa, a qual foi construída “*arranjando “nuances” (...) na forma de trabalhar*” (E1:113), conseguindo “*encaixes*” (E1:120) e com “*muita cumplicidade*”(E1:115). A equipa, na sua dinâmica, procura fomentar relações próximas com a DREA_{lg}, dando-lhe conta e procurando feed-back do seu trabalho, assim como, estabelecer contactos com as outras equipas da modalidade o que não se têm mostrado fácil.

No global, as intervenientes consideraram que ao nível de alguns órgãos de gestão e administração “*passa-se muito pouco*” (E1:155) e as “*estruturas intermédias estão a funcionar mal*” (E1:161).

1.2.2.2. Funções da supervisão

No que se refere às funções que foram acometidas à supervisão em contexto escolar, os indicadores mostram, em posição equitativa, as funções de integração da modalidade no contexto organizacional, assegurar a motivação dos profissionais e a renovação pedagógica e promover a integração *”e a passagem de testemunho, de informação e da especificidade a quem chega de novo”* (E1:212), à modalidade. Esta função que vem sendo assumida pelos elementos das equipas, no caso de uma equipa totalmente renovada, deverá ser assegurada pela Direcção Regional de Educação.

Quadro 11 – Funções da supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
A ideia do e-mail era (...) um pouco a ideia de se mandar notícias... dizer o que se ia fazendo (...).	1
A equipa da Assembleia (...) deverá ser um órgão que tenha mais poder decisório (...).	1
(...) O que se pretende [equipa da Assembleia] é que há pontos- chave no agrupamento em que (...) pode intervir [como] ajudar nos contactos com a autarquia, na resolução de conflitos institucionais (...).	1
[A integração da educação de infância itinerante] não passa (...) essencialmente pelo Conselho Pedagógico (...). [A integração da educação de infância itinerante] (...) passa mais, pela equipa se ter tornado um bocado conhecida (...).	2
[As quebras, as “nuances” e arranjar formas de trabalhar, dentro da equipa] (...) que nos permitiram ir renovando e mantendo a motivação (...)	2
(...) Planificação (...) e instrumentos de avaliação... isso é feito em equipa (...).	1
Se as reuniões do pré-escolar tivessem também uma perspectiva auto-formativa e de debate de outra ordem... falha o debate!	1
(...) As equipas têm-se mantido ao longo dos anos (...) quem fica assegura a integração e passagem de testemunho, de informação e da especificidade a quem chega de novo. Se viesse uma equipa completamente nova... a continuidade da especificidade da itinerância tinha que passar pela Direcção Regional.	2
TOTAL	11

Foram ainda consideradas funções da supervisão promover o debate numa perspectiva auto-formativa, apoiar o desenvolvimento de instrumentos de planificação e avaliação, tomar decisões, ajudar *“na resolução de conflitos institucionais”* (E1:85) e experimentar estratégias que permitam a partilha de informações. Do ponto de vista das participantes, a supervisão levada a efeito no agrupamento deveria levar a um maior debate de ideias.

1.2.2.3 – Competências do supervisor

Nas competências associadas aos elementos que desempenham cargos de supervisão, em contexto escolar, vemos que a mais valorizada foi saber *informar* e representar bem a modalidade (E1: 102, 183,184); a seguir e, em número igual de referências, estão a capacidade de recolher (e partilhar) informações, de modo a conhecer (e dar a conhecer aos elementos da equipa) todas as situações no terreno (E1:117, 118) e a capacidade para promover a construção e posterior avaliação de instrumentos de registo (ou de trabalho) (E1:167, 168).

Quadro 12 – Competências do supervisor

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) Era importante passar informação sobre a itinerância (...). (...) Representar bem esta modalidade de educação pré-escolar (...) é extremamente importante (...) para as crianças que não têm a oportunidade de frequentar um jardim de infância e para as famílias (...).	3
As pessoas preocupam-se muito pouco (...) em transmitir o que é a especificidade de cada um dos níveis (...).	1
(...) É o respeitar a maneira de trabalhar da outra pessoa que temos connosco (...)	1
(...) É ter um feed-back do que se passa no terreno (...). (...) É muito partilhar ideias (...) ideias do que eu faço, do que ela faz, do que vai acontecendo (...).	2
Então porque não fazes assim (...).	1
(...) As coisas devem-se resolver de forma mais consensual do que por votos.	1
(...) As pessoas que estão nos cargos devem saber transmitir as ideias e o que se vai fazer ao nível do pré-escolar e trazer o que interessa para nós (...)	1
Há pessoas com mais ou menos capacidade de adaptação para determinados cargos (...).	1
(...) Era importante avaliar, se [a ficha elaborada para a transição para o 1º ciclo, no conselho de docentes] (...) serviu para alguma coisa (...). No nosso Conselho de Docentes [de pré-escolar] (...) no ano passado foi elaborada uma ficha para os meninos que transitam para o 1º ciclo.	2
TOTAL	13

Outras competências associadas às funções da supervisão foram, ainda, ser capaz de “transmitir o que é a especificidade de cada um dos níveis” (E1:158), saber respeitar diferentes formas de trabalhar (E1:116), saber questionar (E1:119), ser capaz de

procurar consensos (E1:166), de seleccionar e “*transmitir ideias*” (E1:193) e ter “*capacidade de adaptação*” (E1:192) às funções que lhes são atribuídas.

1.2.3. Contributos da supervisão

Foram considerados os contributos da supervisão relativamente à articulação da educação de infância itinerante com outras modalidades e/ou níveis ensino, à formação na modalidade e para a modalidade e ainda o seu contributo para a formação na área da supervisão em contexto escolar.

1.2.3.1- Articulação com outras modalidades ou níveis de ensino

Pelos indicadores recolhidos (Quadro 13), a maior ênfase está na articulação entre os diferentes níveis educativos, quer através da constituição de uma “*equipa de três pessoas*” (E1:78,79) de diferentes níveis educativos para a articulação do Plano Anual de Actividades, quer nos assuntos tratados pelo Conselho Pedagógico (estrutura formal de articulação) e pela Assembleia de Escola (E1:82, 86), até à deslocação de professores de diferentes ciclos (E1:103, 104), aos locais onde se desenvolvem actividades de educação de infância itinerante.

Também a articulação entre o nível pré-escolar (nomeadamente a modalidade) e o 1º ciclo do ensino básico se revelou significativa, desenvolvendo-se através de deslocações das crianças para “*irem conhecendo as escolas e adaptando-se*”(E1:129) e através da construção de instrumentos de registo (E1:169) que facilitem uma transição mais harmoniosa.

No que se refere à articulação educação de infância itinerante com outras modalidades de educação pré-escolar (nomeadamente o jardim de infância), a mesma é considerada nas reuniões de “*conselho de docentes do pré-escolar*” (E1:77) e concretizada através de “*algumas actividades*” (E1:76).

Quadro 13 –Articulação com outras modalidades ou níveis de ensino

Traços indicadores	Unidades de sentido
[A articulação com o jardim de infância é feita através de] algumas actividades. É referido nas reuniões normais de Conselho de Docentes do pré-escolar [a articulação das actividades].	2
(...) O ano passado foi feito uma equipa de três pessoas – uma de pré-escolar, uma de primeiro ciclo e outra de segundo e terceiro ciclos (...) [para fazer a articulação] de diferentes actividades (...) [no Plano anual de actividades do agrupamento]. (...) Temos que (...) tentar encontrar medidas para que não estejamos a falar do pré-escolar, nem do 1º ciclo, mas a falar como é que nós podemos fazer a articulação (...).	7
(...) Em actividades (...) em casa, levávamos outros colegas (...). (...) Outras vezes levamo-los [aos pais] às actividades do “núcleo”... com professores, pais (...).	2
Há pontos para uma tentativa de conciliação harmoniosa (...) [que] passam, sobretudo, por levar os meninos à escola para onde vão	3
(...) Se é um instrumento para a transição não faz sentido que não seja [elaborado] em conjunto [com o 1º ciclo].	1
TOTAL	15

1.2.3.2 – Formação na e para a modalidade

Quanto ao contributo da supervisão na **formação na modalidade**, os indicadores mostram que na sua área de influência deveria promover “*o contacto entre as equipas*” (E1:59), como estratégia para a partilha de experiências.

Segundo as entrevistadas esse contributo poderia ser dado por diferentes entidades ou estruturas (DREA/alg, Centros de Formação) ou, ainda pelas próprias equipas. Outro contributo será promover a adaptação/integração dos elementos nas equipas, proporcionando-lhes aprendizagens relativamente às situações com que têm que lidar e estimulando as qualidades profissionais e individuais dos docentes (E1:112).

Já no que se refere à **formação para a modalidade**, as participantes consideraram que a formação inicial deveria providenciar que nos “*estágios iniciais*” (E1:51), as alunas tivessem oportunidade de conhecer a modalidade e, disponibilizar mais informação para uma maior visibilidade da modalidade (E1:48).

Quadro 14 – Formação na e para a modalidade

	Traços indicadores	Unidades de sentido
Na modalidade	As pessoas adaptam-se (...) vão aprendendo a lidar com as situações, porque em termos de formação, não está muito fácil (...).	3
	(...) Falta o contacto entre as equipas.	3
Para a modalidade	(...) Deveria haver um perfil para a itinerância. Em muitas situações a itinerância não é fácil... a forma de estar, a postura que nós temos que ter.	2
	Há situações tão díspares, és tão apanhada de surpresa e a volta que tem que dar na altura... e a capacidade de adaptação (...) e de improviso (...).	1
	(...) Toda a questão da intervenção comunitária, toda a questão de assumir uma cultura da comunidade (...) para aprender leva o seu tempo (...).	2
	O envolvimento das pessoas também depende da informação (...). Também as alunas [da formação inicial] não têm essa informação.	3
	(...) Não há, por parte da ESE, nenhuma tentativa de contacto com a comunidade (...). Naqueles estágios iniciais (...) seriam bons momentos [para conhecer a modalidade].	4
	[Os supervisores da ESE] (...) que façam a planificação conjunta com os alunos e também connosco	1
TOTAL		19

Segundo a opinião das entrevistadas “*deveria haver um perfil para a itinerância*” (E1:42), dada a importância da “*forma de estar*” e da “*postura*” necessariamente adequada que a educadora deve assumir em muitas situações específicas da modalidade (E1:43). Quanto aos assuntos que deverão ser aprofundados, as intervenientes, consideram que “*a questão da intervenção comunitária e da família*” (E1: 46) deve merecer cuidada atenção, assim como a promoção da sua “*capacidade de adaptação e de improviso*” (E1:44). Ainda na sua opinião, a formação deverá promover uma maior interação entre as instituições de formação inicial da região e as equipas, nomeadamente entre as supervisoras da instituição de formação e as educadoras da modalidade, de modo, a assegurar um planeamento adequado, a informação atempada e uma colaboração auspiciosa para todas as partes envolvidas.

1.2.3.3 – Necessidades de formação na área da supervisão

Na opinião das entrevistadas, as necessidades de formação na área da supervisão deverão visar, sobretudo, ”*a mudança das práticas*“ (E1:164), sendo que para isso será necessário conhecer e saber implementar diferentes estratégias de funcionamento e ter claro o que é importante para o grupo que representa.

Quadro 15 – Necessidades de formação na área da supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) As pessoas, também não sabem quais as medidas que se poderiam implementar para melhorar esse aspecto [o funcionamento das estruturas intermédias].	2
(...) É preciso mudar as práticas [de supervisão]. Basicamente as práticas.	3
(...) A formação deveria passar (...) pela formação das estruturas intermédias.	1
Por isso [saber o que é importante para o grupo que representa] acho que a formação podia ser importante (...)	1
(...) Alguma [formação] pelos Centros de Formação (...).	1
(...) Outra [formação] da parte da Direcção Regional (...).	1
(...) De preferência descentralizada [a formação]	1
TOTAL	10

Na sua perspectiva, a formação “*deveria passar pelas estruturas intermédias*” (E1:191) de orientação educativa e poderia ser promovida, de forma “*descentralizada*” (E1:197), pelos Centros de Formação de Professores (E1:195) e Direcção Regional de Educação (E1:196) estão patentes nos indicadores ao revelarem que “*as pessoas, por vezes, também não sabem como fazer*” (E1:160) e que é importante mudar “*basicamente as práticas*” (E1:164) de supervisão.

1.3 – Síntese do caso

A educação de infância itinerante integra um agrupamento vertical, abrangendo estabelecimentos que se encontram em ambiente mais urbano e outros em ambiente, essencialmente rural, donde decorre o isolamento dos profissionais do 1º ciclo do ensino

básico e das crianças com menos de seis anos de idade sem acesso a estabelecimentos de educação pré-escolar. Dados os contextos de ruralidade e dispersão populacional, a educação de infância itinerante parece ser a modalidade adequada para assegurar a prestação de serviços de educação pré-escolar, a qual é assegurada pela “deslocação regular de um educador de infância” (artigo 15º, Lei n.º 5/97) a zonas com reduzido número de crianças, as quais habitando isoladas ou em pequenos núcleos habitacionais, vivem situações de isolamento. Para dar resposta a esta situação, a equipa desenvolveu diferentes estratégias, cujo denominador comum é o envolvimento familiar e comunitário, o que segundo Espiney (1997) proporciona uma educação inserida na família, com vários níveis de socialização da criança e o desenvolvimento cultural e social através da valorização dos recursos e saberes da comunidade. Esta dinâmica familiar e comunitária visa, sobretudo, aumentar o nível de auto-estima das famílias e as suas capacidades educativas mas, desafia ao mesmo tempo, a comunidade para “acontecimentos de satisfação que possam dar sentido à vida social” (Garcia, 1989, citado por Espiney, 1997, p.19), que ajudam na gestão de conflitos, promovem a troca entre gerações e canalizam a energia de toda a comunidade para as possibilidades de outras práticas e de outras formas de conhecimento (Reis, 1989 citado por Espiney, 1997).

Quanto aos contextos de supervisão, estes dão provimento ao articulado pelo Decreto-lei n.º 115-A/98, que no âmbito do regime de autonomia dos estabelecimentos de ensino, determina quais os órgãos e estruturas que devem proceder à gestão pedagógica, administrativa-financeira de cada instituição ou agrupamento de escolas. No caso, a equipa está directa ou indirectamente representada em todas as estruturas de orientação educativa e órgãos de gestão, de acordo com o estipulado na legislação.

No que se refere ao funcionamento das referidas estruturas, nomeadamente as estruturas intermédias de orientação educativa, denotam, na opinião das participantes, algumas debilidades, no entanto, o grande enfoque na articulação entre ciclos, na integração dos docentes e na promoção de uma cultura de colaboração entre os docentes requer dos docentes uma contínua interacção em redor de temáticas que proporcionam uma melhoria da qualidade do pensamento, maior capacidade de reflexão e de aprendizagem em equipa e, ainda, a possibilidade de construir entendimentos partilhados (Day, 2001) que melhorem os aspectos mais frágeis da supervisão e melhorem a participação e envolvimento dos docentes quer na construção da sua profissionalidade, quer entidade organizacional onde estão inseridos.

De entre os aspectos mais relevantes, deste caso, está a dinâmica da equipa da educação de infância itinerante. Duas educadoras de infância que numa fase de maturidade profissional e pessoal, soube “agarrar” o espírito da modalidade, construindo-a de forma carismática, com grande envolvimento e motivação pessoal e profissional, procurando sem poupar esforços dar-lhe visibilidade no contexto educativo-organizacional onde se insere. A força e a imaginação para continuar têm como suporte a cumplicidade e a relação construídas em momentos bons e outros menos bons, mas que no conjunto lhe dão uma grande satisfação profissional e pessoal.

2. Caso 2 – “Não sinto que esteja esgotado. Precisamos (...) talvez de uma alma nova”

2.1- Contextos e práticas da educação de infância itinerante

2.1.1- Percursos profissionais

A equipa é constituída por duas educadoras de infância, ambas com “*vinete anos de serviço*” (E2:1), vividos entre o jardim de infância e a itinerância. Iniciaram, em 1993, a itinerância, num dos concelhos cujo território se distribui pelo litoral e interior e, por isso, de fortes contrastes também a nível educativo. Formam uma equipa, desde então, e porque “*de itinerância são onze*” (E2:2) anos, as relações pessoais e profissionais entrelaçam-se e o que cada uma pensa ou sabe não é segredo para a outra.

A sua experiência profissional e o seu já longo percurso em conjunto na educação de infância itinerante, permite-nos situar esta equipa de educadoras numa situação de estabilidade e maturidade profissional, capazes de uma análise profunda e crítica, quer das suas práticas, quer da dinâmica educativa onde se inserem.

Pelo Quadro 16, podemos compreender a importância que os elementos desta equipa dão à sua experiência anterior de jardim de infância, considerando que isso foi um elemento importante para a adaptação à modalidade, nomeadamente no que se refere à “*gestão do tempo e dos espaços*” (E2:19), à autoconfiança e à capacidade de improviso.

Quanto à satisfação sentida na modalidade, os elementos da equipa expressam-na claramente ao afirmar que a dinâmica experimentada nos domicílios foi muito gratificante e de “*uma grande aprendizagem*” em termos profissionais que “*valeu e vale ainda*” (E2:188) a pena continuar.

Quadro 16 – Percursos profissionais

Subcategorias	Traços indicadores	Unidades de sentido	Notas de campo / obs.
Tempo de serviço	(...) São vinte anos de serviço.	1	As docentes não apresentam diferenças significativas quanto ao tempo de serviço.
Tempo de serviço na modalidade	De itinerância são onze (...).	1	Ambas as docentes têm onze anos de serviço na modalidade
Experiência profissional	Ao jardim de infância fui buscar coisas que me serviam de base... a gestão do tempo, a gestão dos espaços (...) ajudou a estares mais à-vontade... a improvisar (...). Se não tivesse uma experiência de jardim de infância de vários anos, se calhar, ter-me-ia sentido um bocado desorientada. (...) Não me custou passar do jardim de infância para essa dinâmica [de situações de domicílios].	5	
Satisfação na modalidade	Gostei mesmo muito! [da experiência dos domicílios].	2	
	Foi uma grande aprendizagem para mim [a experiência da educação pré-escolar itinerante].	2	

2.1.2. Enquadramento da modalidade

O enquadramento da modalidade informa sobre o enquadramento da educação de infância itinerante na instituição, quais os seus pressupostos orientadores e as suas principais especificidades, neste concelho.

2.1.2.1. Enquadramento institucional

A modalidade iniciou-se no concelho em 1993. Esta equipa está integrada, desde 1999, num agrupamento de tipologia vertical integrado (EB2,3/ JI), o qual tem sob a sua orientação toda a actividade educativa do concelho, desde a educação pré-escolar ao 3º ciclo do ensino básico. A EB2,3/ JI é, assim, a sede do agrupamento de escolas, jardins de infância e educação de infância itinerante.

Como podemos ver no Quadro 17, os contextos educativos, podem caracterizar-se por duas realidades distintas: *“uma parte do concelho está bem equipado de jardins de infância (...) e uma parte do concelho que pelas suas características não foi possível equipar com jardins de infância, porque não havia crianças suficientes (...)”* (E2:75). A estas realidades, no domínio educativo, correspondem também realidades sócio-económicas, geográficas e de desenvolvimento diferenciadas, que se situam entre o litoral piscatório-turístico e o interior predominantemente rural, de povoamento disperso, em crescente desertificação e de fracos recursos estruturais, de emprego e de desenvolvimento.

Quadro 17 – Enquadramento institucional

Subcategorias	Traços indicadores	Unidades de sentido
Tempo de integração	Nós aqui estamos em agrupamento há cinco anos	2
Factores facilitadores da integração	As equipas ganharam autonomia	1
Constrangimentos da integração	(...) Comecei a perceber «toda a filosofia do pré-escolar itinerante não está a ser tida em conta!».	3
	(...) Por uma lógica de rentabilização de recursos (...) tivemos que fechar as escolas.	1
	(...) Os pais não estão constantemente presentes como acontece nas pequenas localidades... onde vão buscá-los, conversam todos os dias com a professora e sabem o que fazem, o que se passa... é muito diferente do que andarem quilómetros e quilómetros (...).	6
	(...) O agrupamento acaba por centralizar cada vez mais as coisas e ver tudo a nível de uma grande escola e não se lembrar do que acontece no outro extremo do concelho (...).	5
	(...) Isso [a riqueza de articulação entre os professores] que já existia, antes dos agrupamentos, nomeadamente entre o 1º ciclo e o pré-escolar, desvaneceu-se muito com a construção dos agrupamentos.	4
	(...) A autonomia é mais problemas que se têm que resolver, do que propriamente a autonomia no sentido da construção de uma identidade, de uma forma de fazer as coisas (...).	4
Contextos educativos	(...) Uma parte do concelho está bem equipado de jardins de infância (...) e uma parte do concelho que pelas suas características não foi possível equipar com jardins de infância, porque não havia crianças suficientes (...)	2
Posicionamento da equipa, na dinâmica organizacional	É um bocado, remar contra a maré, porque mesmo que chame a atenção, que se ‘puxe’ (...) tentamos diversificar os acontecimentos... para que se leve as coisas às outras pequenas localidades (...).	2
TOTAL		30

Embora considerando que as equipas responsáveis pela educação de infância itinerante ganharam autonomia, a equipa não deixa de apresentar uma opinião bastante crítica quanto à sua experiência de integração no agrupamento de escolas. Neste âmbito, a equipa sublinha as contradições que existem entre as linhas orientadoras e estruturantes preconizadas para a concretização do processo de autonomia das escolas e as práticas organizacionais daí resultantes e, entre estas e os pressupostos que orientam a acção da educação de infância itinerante “*põem em causa a (...) itinerância dentro do sistema*” (E2:65), porque “*toda a filosofia do pré-escolar itinerante não está a ser tida em conta*” (E2:64). A propósito salientam que “*por uma lógica de rentabilização de recursos*” (E2:77) fecharam as escolas do 1º ciclo, nos locais onde a educação de infância itinerante continua a fazer sentido (pelo número reduzido de crianças nessas localidades e pela distância que as separa das instituições fixas de apoio à criança), levando este processo ao “*distanciamento*” (E2:95) cada vez maior entre a escola e a família e ao “*desaparecimento das práticas informais*” (E2:97) de articulação entre professores “*nomeadamente entre o 1º ciclo e o pré-escolar, desvaneceu-se muito com a construção dos agrupamentos*” (E2:92).

Ainda a propósito desta realidade afirmam ainda:

Cada vez mais as crianças são atiradas (...) para onde há muita coisa (...) mas onde falta todo um envolvimento familiar e todo um apego às tradições, o manter as pequenas localidades e as pequenas coisas que efectivamente são tão importantes para o grupo... para as crianças serem mais calmas, vivenciarem, estarem em grupo (E2: 78).

Na sua opinião, o agrupamento com a designação EBI/JI “*só tinha lógica se se inserisse no meio, cobrisse as necessidades desse meio, ao nível de pré-escolar e 1º ciclo (...) sem retirar os miúdos dos contextos (...) e que se mantivessem todas as outras escolas que*

implicassem uma deslocação da criança” (E2:88), invertendo a tendência actual de “*massificação*” e afirmação de “*uma identidade não dividida*” (E2:97), a qual impossibilita “*determinadas práticas que são específicas de uma escola ou sitio*” (E2:98), devendo, segundo as interlocutoras, a autonomia ser “*agarrada*” pela construção e dinamização de um Projecto Educativo coerente e contemplativo das especificidades educativas do meio.

Pela experiência vivida e pela percepção das dinâmicas actuais, as intervenientes posicionam-se de forma crítica:

“O agrupamento acaba por centralizar cada vez mais as coisas e ver tudo a nível de uma grande escola e não se lembrar do que acontece no outro extremo do concelho”, “traz outros problemas em termos logísticos e de organização que não são fáceis de resolver, como é o caso dos transportes” e “a autonomia é mais problemas que se têm que resolver, do que propriamente a autonomia no sentido da construção de uma identidade”. (E2: 84, 87, 133)

Quanto ao papel que a equipa desempenha na dinâmica institucional, as respostas são elucidativas das dificuldades e do esforço com que quotidianamente dão voz aos que nas comunidades não têm voz e, para os quais trabalham com dedicação procurando responder às suas expectativas: “*É um bocado, remar contra a maré, porque mesmo que se chame a atenção, que se ‘puxe’ (...) tentamos mesmo diversificar os acontecimentos... para que se leve as coisas às outras pequenas localidades (...)*” (E2:85). Por tudo isto, as participantes consideram que o regime de autonomia das escolas não está, no caso, a contribuir para uma autonomia efectiva e que a sua implementação tem levado a uma centralização dos serviços educativos e a retirar o sentido à acção da educação de infância itinerante.

2.1.2.2. Pressupostos orientadores da modalidade

As participantes sintetizam na frase seguinte os pressupostos que orientam a modalidade:

(...) "Toda a lógica que é do pré-escolar itinerante... que é estar a trabalhar onde as crianças estão, no contexto deles e inclusive com os participantes desse mesmo contexto, quer sejam pais, quer sejam as pessoas da comunidade". (E2:62)

Esta "lógica" de enraizamento da criança à comunidade pressupõe também "investir na própria localidade (...) os espaços das escolas também poderiam ser rentabilizados por outro tipo de estruturas (...) noutras áreas (...) comunitárias que fortaleçam a identidade local" (E2:82), numa perspectiva de desenvolvimento integrado que ajude a resolver os problemas essenciais destas comunidades esquecidas e negligenciadas.

Quadro 18 – Pressupostos orientadores da modalidade

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) Um dos objectivos era aumentar a competência das famílias.	4
(...) Nos domicílios tinha que ser assim (...) havia a ligação com os pais (...) esse processo de continuidade passava muito pelos pais (...).	2
(...) Toda a lógica que é do pré-escolar itinerante.. que é estar a trabalhar onde as crianças estão, no contexto deles e inclusive com os participantes desse contexto, quer sejam os pais, quer sejam as pessoas da comunidade (...).	1
(..) Investir na própria localidade (...) os espaços das escolas também poderiam ser rentabilizados por outro tipo de estruturas (...) noutras áreas (...) comunitárias que fortaleça a identidade local (...)	1
TOTAL	8

Nesta perspectiva a acção educativa não é apenas centrada na criança mas também "o trabalho com a família que aqui é essencial e nos faz ver (...) que a família é o nosso parceiro educativo de facto" (E2:180). Este aspecto, pouco visível, da acção educativa não deixa de ser referido pelas participantes - "deixar material em casa e eles poderem

utilizá-lo com os pais... e chamar a atenção dos pais para... ficarem alertados para determinadas coisas, era uma forma de dar continuidade” (E2:25) e “aumentar a competência das famílias” (E2:25).

2.1.2.3. Especificidade da modalidade

Nos testemunhos das participantes podemos encontrar indicadores que explicitam as estratégias utilizadas, as dificuldades relativas à acção pedagógica e ainda as preocupações sentidas quanto à continuidade e especificidade, da modalidade.

Os indicadores referenciados no Quadro 19, dizem-nos que actualmente as estratégias de acção desenvolvidas pela educação de infância itinerante neste concelho incluem o trabalho em pólos fixos (2) com crianças de nível pré-escolar e ludoteca itinerante abrangendo grupos de 1º ciclo do ensino básico (num total de 11) pertencentes ao agrupamento de escolas. Esta vertente, está intrinsecamente associada, à modalidade, pelo papel importante que desempenha na articulação de dois níveis educativos, nomeadamente, como espaço facilitador da transição das crianças do nível de pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico. Ao mesmo tempo que assegura o acompanhamento e a continuidade educativa promove, ainda, uma dinâmica pedagógica capaz de minimizar os efeitos do isolamento e da falta de recursos materiais das pequenas escolas e dos profissionais aí colocados. A actividade pedagógica realiza-se sob a forma de coadjuvação e requer empatia e respeito mútuos, comunicação aberta entre os intervenientes, flexibilidade, disponibilidade e uma constante aprendizagem/adequação para contribuir de forma eficaz e diferente para as aprendizagens de todos. No entanto, o discurso das participantes leva-nos a considerar que as circunstâncias que levaram, inicialmente, à implementação da ludoteca itinerante

alteraram-se significativamente, tendo as escolas do 1º ciclo encerrado nas comunidades onde ainda existem crianças abrangidas pela educação de infância itinerante. Assim, alguns dos seus objectivos deixaram de fazer sentido, mantendo-se no entanto, a sua dinâmica em todas as escolas do 1º ciclo do concelho, inclusive na EB2,3, continuando, no caso, a funcionar como espaço de articulação entre os dois níveis educativos.

Quadro 19 – Especificidade da modalidade

	Traços indicadores	Unidades de sentido
Estratégias	Não temos domicílios! Neste momento só temos grupos.	2
	[Tem] (...) ludoteca itinerante com três turmas do 1º ciclo (...) (...) Na EBI/JI onde continuamos a trabalhar com as escolas do 1º ciclo já não há possibilidade dessa relação [com a itinerância] (...) os nossos do pré-escolar itinerante não estão.	2
Flexibilidade / adequabilidade	(...) A educação pré-escolar itinerante é uma coisa dinâmica... é o que se está a fazer e que se fez durante estes anos todos. E não uma ideia fixa que estava no início... é preciso actualizá-la e adequá-la.	7
Dificuldades	(...) A situação domiciliária foi muito dolorosa... porque era aquela convivência naquelas horas com toda a família.	2
	(...) Podemos perdemo-nos um bocado, podes não criar uma continuidade, se não estiveres com atenção.	2
	Há coisas que não se podem pôr em prática (...) não se tem um grupo mais alargado... portanto não é o tipo de actividade mas a forma como, às vezes, se faz.	1
Preocupações	Perdeu-se um bocado aquela especificidade, sobretudo (...) nos domicílios.	2
	(...). Tem vindo a perder-se o trabalho de equipa como espaço 'de prática'... prática específica do nosso trabalho.	1
	Está no final! Por falta de crianças, porque as condições do contexto educativo mudaram bastante, a rede educativa no concelho mudou muito.	3
TOTAL		22

Para além das perdas anteriormente referidas, os indicadores referenciam ainda a situação domiciliária como estratégia já utilizada e a utilizar sempre que as situações de isolamento das crianças o justificarem. Esta flexibilidade, relativamente à implementação de estratégias, assim como a capacidade de adequação da acção aos contextos em constante transformação, são características importantes para a modalidade sobreviver em contextos adversos.

Outra vertente da sua especificidade está relacionada com as dificuldades encontradas pelas participantes, no âmbito do desenvolvimento da actividade pedagógica, a qual por ser desenvolvida em “*pequenos grupos ou uma criança sozinha*” faz com que seja “*completamente diferente*” (E2: 20). Assim, a “*situação domiciliária*” é, pelas circunstâncias onde ocorre (ambiente familiar da criança) e pela natureza da acção (personalizada e centrada também na família), por vezes, “*dolorosa*” (E2:12), requerendo do profissional capacidade de adaptação e resposta, com autoconfiança suficiente para gerir positivamente “*aquela convivência naquelas horas com toda a família*” (E2:12), sabendo respeitar, negociar e partilhar o espaço, os costumes, as experiências de vida, a autoridade e os afectos da vida familiar. Outra dificuldade, chama a atenção para a importância da intencionalidade pedagógica da educadora. Tendo em consideração que a frequência do apoio à criança em situação domiciliária ou em pequeno grupo é de uma ou duas vezes semanais, com tempos de apoio que se situam entre as 2-5 horas semanais, fácil é compreender a preocupação crescente da educadora com a continuidade pedagógica e a evolução das aprendizagens da criança:

(...) No princípio não me preocupava tanto com isso, na itinerância. Preocupava-me mais com o momento. A trabalhar com ele, naquele momento... e o momento, às vezes, valia por si (E2:23). Podemos perdermo-nos um bocado (...) não criar uma continuidade, se não estiveres com atenção. (E2:22)

De facto, esta modalidade de educação pré-escolar requer uma constante e reforçada preocupação relativamente à continuidade da acção pedagógica, cabendo ao profissional orientar as actividades seguindo um fio condutor, em cada situação de apoio, de modo a que em cada novo encontro possa reatar e evoluir a partir da situação anterior. A falta deste mecanismo de continuidade e intencionalidade pedagógica poderá determinar, apenas, a exploração de situações imediatas e/ou pontuais, que não evoluem para

situações de maior aprendizagem e que deste modo podem condicionar também a evolução das aprendizagens da criança.

Também o trabalho em pequenos grupos, requer do profissional especial atenção, sobretudo quanto “à forma como se faz” (E2:21). Estas diferentes formas de fazer procuram adequar-se às características do grupo, às condições do espaço e ao tempo gasto na sua execução e exigem ao profissional a planificação de actividades diversificadas, desenvolvidas de forma interdisciplinar e, sempre que possível, a planificação de actividades complementares, em grupo alargado.

As participantes revelam algumas preocupações, relativamente, à especificidade da modalidade e, à sua continuidade, no concelho. Na sua opinião, a evolução/transformação da modalidade tem implicado perdas significativas na sua especificidade e, exemplificam algumas práticas que não correspondem aos pressupostos, princípios e objectivos que consideram orientar a modalidade: levar “o jardim de infância no carro” e funcionar como “mini-salinhas” (E2:8), a impossibilidade de actividades conjuntas entre as crianças do nível pré-escolar e as do 1º ciclo do ensino básico e, a dificuldade cada vez maior do “trabalho de equipa (...) como prática específica” (E2:149) da modalidade. As outras preocupações são reservadas para a continuidade da modalidade, no concelho. A alteração da rede educativa, a diminuição do número de crianças e alguma falta de motivação da equipa, são factores que levam as participantes a pensar que a modalidade está numa situação pouco confortável, mas apesar disso, mantêm algum optimismo e consideram, mesmo, que com “uma alma nova” (E2: 184) a equipa poderia revitalizar (E2:183) a educação de infância itinerante, neste concelho.

2.2. Contextos e práticas de supervisão

Neste tema serão objecto de análise as estruturas internas e externas que contextualizam a supervisão, a representatividade da modalidade nas referidas estruturas e ainda as práticas organizacionalmente observadas, nomeadamente, os processos de supervisão desenvolvidos, as funções que desempenha a supervisão e as competências observadas ou esperadas dos docentes que têm a seu cargo tarefas de supervisão.

2.2.1. Contextos de supervisão

Nesta categoria encontram-se identificadas as estruturas externas e internas que esta equipa associa à supervisão e ainda a sua participação ou representatividade, nessas mesmas estruturas.

2.2.1.1 – Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão

A estrutura externa imediatamente identificada com a supervisão é a Direcção Regional de Educação, a qual fez um acompanhamento muito próximo na fase inicial da implementação da modalidade no concelho.

Quadro 20 - Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
Quando entramos... a coordenadora da Direcção Regional vinha reunir connosco.	3
É uma educadora que está no jardim de infância que representa no conselho pedagógico, o conselho de docentes [do nível pré-escolar].	1

Ao nível das estruturas internas foram identificadas o conselho pedagógico e o conselho de docentes da educação pré-escolar, estruturas que se relacionam com a supervisão pedagógica entre pares de iguais e que têm como função a articulação da actividade

pedagógica do grupo (pré-escolar) e entre este e a estrutura que acompanha e supervisiona toda a actividade pedagógica (conselho pedagógico), do agrupamento de escolas.

Ao longo da conversa compreende-se, ainda, a existência de outras estruturas que pelas funções que lhes estão adstritas - decisão, aconselhamento, acompanhamento e aprovação da actividade pedagógica, na sua globalidade, são tidas como estruturas de supervisão. O Conselho Executivo, Assembleia de Escola, assim como, o Conselho Pedagógico são considerados, segundo o regime de autonomia, como estruturas de administração e gestão, enquanto o Conselho de Docentes como estrutura intermédia de gestão pedagógica.

2.2.1.2. Representatividade do grupo, nas diferentes estruturas de supervisão

No que se refere à representatividade do grupo nas diferentes estruturas de supervisão, podemos observar que os dois elementos da equipa participam no conselho de docentes da educação pré-escolar, o qual é representado em conselho pedagógico por um elemento que exerce funções num jardim de infância, o qual *“não passou pela itinerância e (...) que não está muito entre nós”* (E2:153).

Quadro 21 - Representatividade do grupo, nas diferentes estruturas de supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido	Obs
(...) Estou na educação pré-escolar e no órgão de gestão (...).	1	Outra das educadoras da equipa da educação de infância itinerante integra a Assembleia de Escola.
[A educadora que representa o conselho de docentes, no conselho pedagógico] não passou pela itinerância e é uma pessoa que não está muito entre nós.	1	

Para além desta representação indirecta, os dois elementos que exercem funções na educação de infância itinerante, representam o nível pré-escolar no Conselho Executivo e na Assembleia de Escola.

2.2.2. Práticas de supervisão

Esta análise inclui os indicadores relativos aos processos (Quadro22) e funções (Quadro 23) da supervisão e, ainda às competências do supervisor (Quadro 24), no contexto escolar onde a equipa está inserida.

2.2.2.1. Processos de supervisão

No que se refere aos processos de supervisão, procurou-se identificar a forma como se desenvolvem os momentos e/ou as práticas de supervisão. O Quadro 22, mostra-nos indicadores referentes aos processos de supervisão desencadeados em diferentes estruturas, nomeadamente, Conselho Executivo, Conselho Pedagógico, Assembleia de Escola (órgãos de gestão e administração), Conselho de Docentes e equipa de educação de infância itinerante (estruturas internas de nível intermédio).

Assim, e no que se refere ao órgão de gestão – Conselho Executivo, as participantes consideraram que este órgão, gasta *“muito tempo a fazer coisas do foro financeiro e administrativo”* (E2:134) e exerce, a seu ver, incorrectamente, do ponto de vista deontológico, a presidência do Conselho Pedagógico. Esta última perspectiva, influencia, de forma decisiva, o olhar das participantes sobre o órgão de *“coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos”* (Art.º 24, Decreto-lei 115- A/98) – o Conselho Pedagógico.

Quadro 22 - Processos de supervisão

Orgãos /estruturas de supervisão	Traços indicadores	Unidades de sentido
Conselho executivo	(...) Os órgãos executivos estão transformados em órgãos administrativos. As pessoas gastam muito tempo a fazer coisas do foro financeiro, administrativo (...).	1
	(...) O presidente do conselho executivo [é] o presidente do conselho pedagógico. Eu acho que isso nem devia ser possível (...).	1
Conselho pedagógico	(...) [Nos] agrupamentos... mesmo aqueles órgãos (...) que têm mais a ver com questões pedagógicas (...) estão mais virados para as questões administrativas Daí, [devido ao peso da vertente administrativa] que às vezes dentro do mesmo agrupamento não se conheça bem como está a funcionar a educação pré-escolar itinerante (...) não há realmente essa articulação.	5
	A gestão pedagógica da escola devia estar um bocado mais separada (...).	1
	(...) Neste momento [com a duplicação de funções – presidente executivo e pedagógico] está-se a criar uma subalternização do conselho pedagógico relativamente ao conselho executivo.	4
Assembleia de escola	(...) Ficou em acta, [da Assembleia, da articulação entre pré-escolar e 1º ano] foi votado por todos a favor (...) e até agora não se fez absolutamente nada nesse sentido.	3
	(...) Em relação à Assembleia (...) a questão é que não há vontade.	2
Conselho de docentes de pré-escolar	(...) A lógica da rotatividade ... acho muito interessante, porque às vezes também se critica sem se saber como as coisas funcionam e não há nada como a pessoa passar por elas para ver como são as facilidades e as dificuldades.	3
	(...) No conselho de docentes (...) não há uma grande apetência para perceber como funciona a itinerância.	2
	Muitas vezes, nas reuniões (...) tens outros assuntos para discutir e (...) não podes estar a pedir às pessoas que fiquem meia hora a ver um vídeo [para divulgar o trabalho da itinerância]... porque há coisas mais prementes.	2
Equipa de educação de infância itinerante	Sentimos que estamos a perder... sentimos o que estamos a fazer, o avaliar juntas... isso temos perdido.	2
	Veio[-se] a perder muito a ligação entre nós e a Direcção Regional (...) havia muito mais ligação dantes. Isso perdeu-se e neste momento nem se sente.	3
Perspectiva global	(...) As pessoas têm muita coisa para fazer e algumas têm que ficar para trás (...)	1
	(...) [Aos] vários órgãos (...) [às] várias estruturas que tens no agrupamento... falta um bocadinho de dinâmica... dinâmica de olhar para as coisas e de questionar e de ver que problemas é que existem... e o que é que há de novo (...). Tem de haver mais motivação dos professores para as coisas.	5
	(...) Mesmo quando os professores querem solucionar determinado problema, os órgãos funcionam de uma forma que travam em vez de ajudarem (...) A mudança põe em questão uma série de coisas... e as pessoas [dos órgãos de poder] não estão para se pôr em questão. Estamos a falar (...) de órgãos de poder... sobretudo quando esse poder já está cristalizado e quando, inclusive, há sobreposições de poder, ou seja, há órgãos em que o poder é exercido pela mesma pessoa quer num, quer no outro órgão.	10
	(...) Precisamos de aprender o que é discutir uma determinada coisa, passar pelas diversas fases do processo... tem de haver discussão, tirar conclusões, partilhar as conclusões, votar em consciência... ver todas as partes e todas as perspectivas (...)	2
TOTAL		47

Do ponto de vista das participantes, a discussão das questões pedagógicas são preteridas em favor das questões administrativas, começando este processo na marcação da ordem de trabalhos, em que os assuntos “*mais importantes fazem parte dos outros assuntos que vão ser discutidos no final*” (E2: 126). Esta duplicação de funções fomenta “*uma subalternização do conselho pedagógico relativamente ao conselho executivo*” (E2:139) e, na opinião das participantes, tem causado alguma dificuldade na passagem de informação relativa à educação pré-escolar itinerante. Caso fosse outra pessoa a exercer o cargo, tal dificuldade não se verificaria e existiria maior probabilidade das “*questões pedagógicas terem mais peso*”(E2:140). Contudo, as participantes estão optimistas, visto que estão na expectativa que este aspecto seja alterado, aquando da revisão do regulamento interno do agrupamento.

Relativamente à Assembleia de Escola, as intervenientes, referiram que embora as decisões sejam consensuais e votadas por todos, falta “*vontade*” e “*motivação dos professores*” (E2: 121 e 122) para que as ideias sejam concretizadas.

Quanto aos processos de supervisão desencadeados no âmbito do Conselho de Docentes da educação pré-escolar que reúne, mensalmente, todas as educadoras a exercer a sua actividade profissional no jardim de infância e educação pré-escolar itinerante, na área de abrangência do agrupamento de escolas. A equipa, referiu a rotatividade do cargo de coordenação desta estrutura educativa intermédia, considerando que esta pode ser um critério “*interessante*”, na medida em que permite a todos conhecer “*as facilidades e as dificuldades*” (E2:158) do cargo, mas que deverá, ao nível da representação dos docentes da educação pré-escolar, em Conselho Pedagógico, ser “*mais trabalhada no grupo*” (E2:155).

Quanto ao posicionamento da equipa, nesta estrutura, as participantes referiram que “*não há muitas trocas*” (E2:54) com as outras pessoas, não existe grande interesse pela modalidade e que gestão do tempo e dos assuntos a discutir, também têm impedido a divulgação do trabalho da equipa da educação de infância itinerante.

A dinâmica dos processos *na equipa*, também não dão grande satisfação à equipa, considerando esta, que por questões, sobretudo de tempo, tem-se perdido o “sentir” e “avaliar”, em conjunto (E2:148), as actividades que vão acontecendo nos diferentes locais. Também a relação de proximidade e confiança, desenvolvida entre a equipa e a Direcção Regional de Educação, aquando da implementação da modalidade no concelho, evoluiu para uma situação de afastamento progressivo que “*neste momento nem se sente*” (E2:29). Segundo as entrevistadas, “*a partir de certo momento (...) deixou de haver o investimento que havia a princípio*” (E2:34) e, “*os próprios coordenadores*” não têm possibilidades “*de irem para o terreno e de estarem com as equipas*”(E2:36). Tal facto, poderá estar relacionado com a maturidade da modalidade e a autonomia das equipas e, com a inclusão destas nos agrupamentos de escolas sob orientação do actual regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino.

Numa perspectiva global, a equipa, mostrou-se pouco satisfeita quanto aos processos de supervisão e considerou que para além dos aspectos específicos apontados em cada situação, o “como se faz a supervisão” estava, ainda, relacionado com os seguintes aspectos: “*a inoperância*” dos órgãos está relacionada com o poder e, a tendência que estes têm para se defenderem (E2:115). Segundo as entrevistadas esta tendência, não dá

muitas possibilidades de participação aos docentes, porque isso levaria ao questionamento e à mudança; a falta de dinâmica de participação e de motivação dos professores para levarem por diante as suas próprias decisões colegiais; a falta de cultura democrática na escola, onde é preciso haver discussão, partilha, aprender a “*ver todas as partes e todas as perspectivas*” (E2:110); e por último, o excesso de trabalho dos professores que leva a que algumas coisas vão ficando por resolver.

2.2.2.2. Funções da supervisão

Os indicadores relativos às funções de supervisão dizem-nos, por ordem decrescente de referências, que a *articulação* entre níveis ou dentro da equipa, deve ser considerada nos espaços de encontro (conselho de docentes, equipa) como uma vertente da intencionalidade educativa, podendo ser o seu desenvolvimento previsto com estratégias formais ou informais.

Também a *coordenação* quer a nível local ou regional (E2: 41, 44, 46), deveria ser mais adequada de modo a haver uma percepção global das dinâmicas que existem no concelho e/ou na região.

Com o mesmo número de referências (2), as entrevistadas consideraram que a de *troca de experiências* (E2:45, 53) deve ser uma tarefa da actividade supervisiva, assim como, a melhor *explicitação das funções* (E2:136,137) que cada órgão e/ou estrutura deve desempenhar, de modo a não existirem sobreposições de assuntos ou tarefas.

Quadro 23 - Funções da supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...)[O] objectivo para essas práticas [informais] ... a tal intencionalidade [de articulação entre níveis] (...) isso tem de partir dos conselhos de docentes. (...) Estamos com alguns problemas de articulação entre as duas [educadoras da equipa].	4
Tinha que haver mesmo uma coordenação a nível da Direcção Regional que pudesse unificar um bocado... unificar em termos de encontros, de trocas de experiências entre nós (...).	3
(...) Haver órgãos de carácter mais pedagógico e que o conselho pedagógico fosse o primado das questões pedagógicas (...). (...) O conselho executivo ter a ver com papelada, com contabilidade (...).	2
(...) [A Direcção Regional devia] criar momentos para estarmos todos juntos e em que se proporcione trocas de experiências (...). Eu troco a minha experiência, entre nós (...) equipa.	2
Podem haver pessoas que não sabem [quais as funções] e há as pessoas que sabem mas que se acomodam, trabalham no seu cantinho e não investem no grande grupo.	1
No primeiro ano foi muito trabalho acompanhado [pela Direcção Regional]... perceber como era a situação, os contextos, como é que se formavam os grupos... e essa parte também foi muito importante para nós.	1
O dia de “confissão” é mesmo à sexta-feira. É o dia das confissões, dos desabaços... faz bem (...).	1
Sempre fizemos e fazemos a planificação juntas, o nosso projecto curricular é comum, mesmo quando há partes que é mais de uma que de outra (...).	1
TOTAL	15

Com uma referência cada, aparecem, ainda, como funções da supervisão: deixar de *trabalhar no seu cantinho* (E2: 112), *investindo* mais na dinâmica de grupo; dar oportunidade para “*as confissões, para os desabaços*” (E2:144), quase como função terapêutica para ajudar a aliviar as tensões profissionais; a planificação conjunta e o acompanhamento das situações, no terreno.

2.2.2.3. Competências do supervisor

Os indicadores dispostos no Quadro 24, mostram que uma das competências é “*conhecer o contexto*” (E2:159), ou seja situar a acção na sua realidade geográfica, social, histórica-cultural e educativa, podendo para isso socorrer-se de diferentes estratégias - relatos, conversas e observação directa (E2:45).

Outra das competências refere-se à *capacidade de divulgar e/ou promover a divulgação do trabalho, no caso, da modalidade*. Embora, as entrevistadas, assumam que também lhes “*competem*” enquanto equipa (E2:58) essa responsabilidade, esclarecem, contudo, que essa responsabilidade é parcial, o que deixa transparecer que, de facto, deveria alguém ter também essa competência.

Quadro 24 - Competências do supervisor

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) Para exercer essas funções [representante do conselho de docentes, no conselho pedagógico] é preciso conhecer melhor o contexto (...).	2
(...) Também nos compete a nós como equipa [fazer a divulgação do trabalho da itinerância].	2
(...) A Direcção Regional está numa situação que é mais fácil. E isso compete-lhe também (...) [proporcionar a troca de experiências entre as equipas]	1
E ao mesmo tempo [que fazia o acompanhamento], (...) a coordenadora também nos passava o espírito da itinerância.	1
(...) Repensar a dinâmica toda implica uma grande disponibilidade e quererem ver as coisas de outra perspectiva (...) ou seja, as pessoas serem capazes de se pôr na perspectiva dos outros (...).	1
(...) É cada vez mais, exigido ao conselho executivo e sobretudo ao presidente do conselho executivo que seja um gestor.	1
Mas [para além da questão da rotatividade] também devíamos ver a questão das capacidades e qual é a pessoas que nos representa melhor no conselho pedagógico (...).	1
[A representação n conselho pedagógico] não é apenas uma questão de capacidade, é mais de disponibilidade também.	1
TOTAL	10

Os restantes indicadores revertem-nos para as competências esperadas do supervisor e são referidas as seguintes: capacidade para proporcionar a troca de experiências (E2:43) entre as equipas, a nível regional; ser capaz de transmitir a especificidade da modalidade (E2:32); ter disponibilidade para considerar diferentes perspectivas, sendo capaz “*de se pôr na perspectiva dos outros*” (E:89); ter conhecimentos de gestão organizacional (E2:129); ter capacidades para representar, a educação pré-escolar, no Conselho Pedagógico (E2:154) ou em qualquer outro órgão onde seja necessário; ter

disponibilidade é também considerado como necessário para o desempenho de funções supervisivas.

2.2.3. Contributos da supervisão

Nesta categoria, faz-se a análise dos contributos da supervisão para a articulação da modalidade com outras modalidades de educação pré-escolar e com outros níveis de ensino (Quadro 25), para a formação contínua das educadoras que desenvolvem a sua actividade na modalidade e para as futuras educadoras (Quadro 26) e, por último, o Quadro 27, apresenta as necessidades, consideradas pelas entrevistadas, para a área da supervisão.

2.2.3.1. A articulação com outras modalidades e outros níveis de ensino

As entrevistadas, relativamente à **articulação entre jardim de infância e educação de infância itinerante**, consideraram que existe “*alguma articulação*” (E2:57) entre as duas modalidades, embora, na sua opinião, fosse um aspecto que podia ser melhorado (E2:61). Os indicadores revelam que a equipa considera importante a articulação entre as duas modalidades de educação pré-escolar, a qual, no momento estava a ser um recurso estratégico para a integração (E2:66,67) das crianças abrangidas pela educação de infância itinerante, no espaço físico, social e vivencial da escola de acolhimento, aquando do seu ingresso na escolaridade obrigatória. Ainda, em relação à articulação entre as duas modalidades de educação pré-escolar, as entrevistadas consideram que antes da constituição do agrupamento, o espaço de articulação e troca de experiências (reuniões de núcleo) “*era mais rico*” porque rotativamente tinham oportunidade de “*ver e vivenciar mais de perto as coisas e a conhecer a realidade de cada sítio*” (E2:94).

Quadro 25 – A articulação com outras modalidades e níveis de ensino

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) Entre jardim de infância e pré-escolar itinerante... há alguma articulação (...) temos tido minimamente cuidado em fazer a ponte (...) a esse nível tem havido articulação.	6
Estou a gostar tanto dessa experiência [de integração] que para o ano estou a pensar que em lugar de ser um dia esporádico, possa ser semanalmente... fazendo essa ligação com os colegas que vão com eles para o primeiro ciclo (...).	3
(...) Têm que ser práticas informais [baseadas na relação entre os professores] mas onde já se tem um objectivo (...)	1
TOTAL	10

Quanto à **articulação com o 1º ciclo do ensino básico**, as participantes, consideraram que antes do encerramento das escolas, era mais fácil “*a sequência*” entre os dois níveis educativos (E2: 63). Dada as distâncias entre o local de residência/apoio da educação de infância itinerante e a escola de acolhimento (na escola-sede do agrupamento), a equipa tentou prevenir uma integração abrupta, com a deslocação das crianças ao jardim de infância (também a funcionar na escola-sede do agrupamento) planeando, futuramente, realizar a preparação para a transição/integração, com as docentes do 1º ciclo (E2:68,93).

A articulação com outros ciclos, na opinião das participantes, deve ser intencional, mas concretizada de forma informal, tendo por base as relações entre professores.

2.2.3.2. A formação na e para a modalidade

No que se refere à **formação na modalidade**, para esta equipa de participantes, o mais importante foi ter tido a oportunidade de “*visitar os sítios onde já se fazia*”, para descobrir e vivenciar o espírito da itinerância (E2:5,6,7,28) e, que também foi transmitido pela Direcção Regional de Educação (E2:4).

Quanto às necessidades de formação contínua para as educadoras que exercem a sua actividade profissional na modalidade, as participantes consideraram que “*neste momento o que faz falta é a troca de experiências entre as equipas*” para conhecer o trabalho e aprender umas com as outras (E2: 39, 56).

Relativamente à **formação para a modalidade**, as educadoras participantes, consideraram que a sensibilização (E2: 172) deveria começar na formação inicial porque, no mínimo, a educação de infância itinerante é uma modalidade de educação pré-escolar. Assim, na formação inicial deveria haver a oportunidade de “*ler coisas sobre a modalidade*” (E2:168) e “*fazer estágio*” (E2:21, 67), de modo a contactar a realidade.

Quadro 26 –A formação na e para a modalidade

	Traços indicadores	Unidades de sentido
Na modalidade	A Direcção Regional e na nossa visita a Alcoutim [foi quem transmitiu o espírito da itinerância].	1
	(...) Visitar os sítios onde já se faz, tal como nós fizemos e foi muito importante para nós (...).	4
	(...) Neste momento o que faz falta é a troca de experiências entre as equipas... conhecermos melhor o trabalho das outras para aprendermos umas com as outras.	2
Para a modalidade	(...) As pessoas não deviam de ir para a educação de infância itinerante sem terem realmente (já não diria formação) alguma preparação. (...) (...) [O] pré-escolar itinerante também devia passar pela formação inicial, porque é uma modalidade de educação pré-escolar (...).	4
	Se temos equipas que estão a funcionar... há sítios para as pessoas irem ver, fazer estágio... nem que seja por pouco tempo, mas que permita o contacto com esta realidade.	1
	Mesmo que a educação de infância itinerante faça parte da formação inicial, para as pessoas poderem fazer opções (...) é importante um percurso de jardim de infância ou alguma maturidade profissional para poder gerir melhor as práticas nesta modalidade.	2
	Depois de alguma experiência profissional, maturidade profissional... a itinerância pode ser uma formação complementar.	1
TOTAL		15

A posição da equipa, é um pouco contraditória, no que se refere à formação para a modalidade. Assim, para além da opinião referida anteriormente, a equipa, também considerou que alguma experiência e maturidade profissional (E2:170,171), são factores importantes para o desempenho na modalidade, o que nesta perspectiva, tornaria mais aconselhável a formação complementar.

2.2.3.3. Necessidades de formação na área da supervisão

Quanto às necessidades de formação na área da supervisão, as entrevistadas, consideraram como mais significativo o conhecimento da legislação existente para “*as pessoas terem consciência de como as coisas funcionam (...) dentro dessas estruturas*” e poderem “*contribuir para a mudança*” (E2:165).

Quadro 27 – Necessidades de formação na área da supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
Eu acho que não têm [a percepção do que lhes é exigido em determinada função e as expectativas dos outros relativamente ao seu desempenho]. (...) Concordo que seja rotativo [o exercício de cargos] (...) mas que houvesse uma formação (...) ou pelo menos, informação. Nas reuniões do agrupamento esclarecer as competências de cada órgão.....	3
(...) Isso [conhecer a legislação] era importante para as pessoas terem consciência de como as coisas funcionam, como se podem “mover “ dentro dessas estruturas e até onde é que podem lutar por novas coisas... e contribuir para a mudança (...).	4
Tudo aquilo que contribua para as pessoas terem consciência... não geral, mas contextualizada (...) vai ajudar as pessoas a intervir e a participar melhor.	1
(...) “Saber trabalhar com”. Saber trabalhar em equipa (...) é um aspecto importante na formação inicial e depois na formação contínua.	1
[Em reuniões dentro do agrupamento] Seria uma formação para informar acerca do que é suposto ser feito ao exercer essas funções.	1
(...) Num segundo nível, [os centros de formação] podiam intervir na formação pessoal e social das pessoas, na capacidade de participar, de discutir ideias, agarrar os pontos de vista, fazer sínteses, encontrar consensos... porque é uma área que os professores precisam (...).	2
(...) Os centros de formação podiam ter um papel importante a dois níveis – primeiro, na formação ao nível do aprofundamento dos conhecimentos e das competências que essas funções implicam... conhecimento de normativos, legislação (...).	
TOTAL	12

Por outro lado, a formação em supervisão deveria providenciar conhecimentos sobre as exigências e expectativas das variadas funções que o docente tem que exercer (E2:160,176,177). Com menos significado, as participantes referem, ainda, a formação contextualizada (E2:169) e a dinâmica de grupo (E2:163), de modo a proporcionar uma intervenção e participação mais efectiva por parte do professor-supervisor e melhorar as suas competências relacionais e capacidades para dinamizar equipas de trabalho.

Relativamente à responsabilização pela formação, nesta área, as participantes consideraram que o agrupamento poderia providenciar informar sobre a legislação e expectativas relacionadas com cada cargo a exercer (E2: 178). Num outro nível, de aprofundamento e reflexão sobre a actividade supervisiva em contexto escolar, na sua opinião, deveriam ser os Centros de Formação de Professores a assumir essa responsabilidade, nomeadamente “*ao nível do aprofundamento dos conhecimentos e das competências*” (E2:161) e “*na formação pessoal e social*” (E2:162), de modo a melhorar a capacidade dos professores-supervisores para “*participar, discutir ideias, agarrar pontos de vista, fazer sínteses, encontrar consensos*” (E2:162).

2.3. Síntese do caso

A equipa e a modalidade integram um agrupamento de tipologia vertical, o qual abrange escolas do 1.º ciclo e jardins de infância, localizados em áreas urbanas e turísticas e a educação de infância itinerante que desenvolve a sua acção nas zonas mais rurais do concelho, onde prevalecem a falta de estruturas (a nível económico, social, cultural e educativo) e as fracas condições de vida, onde restam poucas famílias com crianças em idade pré-escolar, as quais habitam em pequenas comunidades dispersas que espreitam

o desenvolvimento do litoral, mas que o sentimento de pertença e as raízes familiares, retardam a sua vontade de partir.

Nesta disparidade de contextos, as orientações de política educativa, dão origem a opções contraditórias e estruturam práticas organizacionais pouco consentâneas com todas as realidades e necessidades emergentes, no caso, as comunidades física e culturalmente mais distanciadas da escola-sede – e nas quais, a educação de infância itinerante desenvolve a sua acção educativa.

Daí que um dos aspectos mais significativos do ‘sentir’ da equipa seja o seu posicionamento crítico face às orientações de política educativa e, em particular às dinâmicas, consideradas centralizadoras, levadas a efeito pelo agrupamento. Nesta perspectiva tentam “*remar contra a maré*” (E2:85), procurando chamar a atenção para os benefícios da descentralização da acção educativa, a qual, segundo as participantes e de acordo com Amiguinho, Canário e Espiney (1994), deveria assumir-se como pólo dinamizador nas comunidades, contribuindo para o seu desenvolvimento progressivo e sustentado.

As alterações que se verificaram ao nível da rede escolar, no concelho, com o encerramento de algumas escolas do 1º ciclo, nomeadamente nas comunidades onde se “*mantém a itinerância*” (E2:74), provocaram a quebra das dinâmicas que se desenvolviam entre educação de infância itinerante e 1º ciclo, através das actividades conjuntas realizadas no âmbito da ludoteca itinerante, as quais tinham em vista, para além do enriquecimento curricular e da quebra de isolamento dos docentes do 1º ciclo, a integração progressiva das crianças, abrangidas pela modalidade, no(s) ambiente(s) da

escolaridade obrigatória e a continuidade educativa entre os dois níveis educativos. Para minorar tais efeitos, a equipa decidiu promover, com alguma regularidade, deslocações das crianças abrangidas nos pólos fixos de educação de infância itinerante, à escola-sede do agrupamento que têm como objectivos, a dinamização de actividades de expressão motora, a integração no espaço físico e social da futura escola de acolhimento e a interacção entre duas modalidades de educação pré-escolar – jardim de infância (integrado no espaço da escola-sede do agrupamento, recebe e envolve nas actividades, as crianças da educação de infância itinerante, nos dias que se deslocam à EB1,2,3/JI) e educação de infância itinerante que articulando-se procuram dar resposta à necessidade de integração das crianças, abrangidas pela modalidade. Destas circunstâncias decorre a alteração das funções, inicialmente delineadas para a ludoteca itinerante, a qual, reformulou os seus objectivos de modo a dar ênfase à continuidade educativa entre os dois níveis educativos e ao enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico.

No que se refere à área da supervisão, verificou-se a existência dos órgãos de administração e gestão e das estruturas intermédias de orientação educativa de acordo com as orientações emanadas pelo quadro jurídico do regime de autonomia, gestão e administração (Decreto-lei n.º 115-A/97). Também a modalidade está presente no Conselho Executivo, Assembleia de Escola e Conselho de Docentes da educação pré-escolar) ou é representada de forma indirecta (Conselho Pedagógico), por um docente que não integra a equipa. Os aspectos mais relevantes verificam-se ao nível do funcionamento e dos processos que são desenvolvidos pelos órgãos e estruturas que medeiam a actividade supervisiva. Assim, as participantes consideram que o funcionamento do Conselho Pedagógico está subordinado ao órgão executivo (por o mesmo elemento assumir a presidência em ambos os órgãos), o que tem provocado o

enfoque nos assuntos administrativo-financeiros, em detrimento das questões pedagógicas e relacionam esta falta de adequação e operacionalidade das estruturas com o desenvolvimento de posições de “poder” que, por vezes, ocorrem e que levam à falta de motivação e iniciativa dos docentes e consequentemente a dinâmicas organizacionais que não contribuem para a construção da sua identidade e autonomia, assim como, proporcionam défices de satisfação, participação e desenvolvimento profissional.

Apesar dos constrangimentos e da posição pouco confortável que a equipa e a modalidade atravessam, neste concelho, as participantes consideram a educação de infância itinerante, uma experiência enriquecedora que valeu a pena pelas aprendizagens que proporcionou em termos profissionais e pessoais. Embora apreensivas quanto ao futuro, as educadoras de infância, mostram-se, ainda, confiantes na possibilidade de revitalizar a modalidade no concelho.

Caso 3 – O pré-escolar itinerante “faz-me lembrar (...) um todo (...) qualquer coisa que ainda é articulado, que (...) dá gozo... uma necessidade de continuar...”

3.1. Contextos e práticas da educação de infância itinerante

3.1.1. Percursos profissionais

A equipa é constituída por três educadoras de infância, cujos percursos profissionais não são muito diferentes quanto ao tempo de serviço e nas suas experiências profissionais. A experiência em instituições particulares de apoio à infância, difere apenas na duração dos percursos efectuados por cada uma e vai de dois a catorze anos. Apenas uma

educadora tinha experiência de dois anos em instituições da rede pública de educação de infância.

Quadro 28- Percursos profissionais

Sub-categorias	Traços indicadores	Unidades de sentido	Notas de campo / Obs
Tempo de serviço	Tenho 17 anos [de tempo de serviço]	1	2 docentes da equipa têm 17 anos de serviço. O outro elemento tem 16 anos de serviço.
Tempo de serviço na modalidade	Na itinerância tenho 13 anos (...) Cheguei há três anos [à itinerância] Este ano vim parar à itinerância.	3	
Experiências profissionais	Tinha [experiência], num jardim de infância particular. Eu trabalhei, no particular, muitos anos (...) (...) Trabalhei na rede pública dois anos (...)	5	
Satisfação na modalidade	(...) O meu crescimento, em termos profissionais, foi na itinerância (...). (...) Cresci quer a nível profissional, quer a nível pessoal (...) nestes três anos em que estou directamente nesta modalidade (...).	4	
	Mas isso [o envolvimento pessoal], também nos traz um enriquecimento a nível pessoal muito grande.	1	
	O nível de envolvimento com as família, com as crianças (...), eu gostei, foi bom (...).	1	
	(...) Gosto do que estou a fazer e, isso para mim é bom. (...) É uma experiência muito, muito boa (...)	4	

Já no que se refere ao tempo de serviço na modalidade as diferenças são significativas: uma docente está no primeiro ano de trabalho na modalidade, outra está no terceiro ano e a mais experiente da equipa conta treze anos de trabalho na educação de infância itinerante, no concelho. Estas diferenças reflectem-se sobretudo na capacidade de análise do percurso da modalidade, mas a equipa mostrou-se bem informada acerca dos diferentes aspectos da modalidade e da dinâmica de funcionamento organizacional onde está inserida, assim como, na sua articulação e acção quotidiana.

Quanto à satisfação na modalidade, as participantes revelaram que o trabalho na modalidade “foi uma experiência muito boa” (E3:14), que gostam do que fazem e

gostariam de continuar ou repetir. Para além de considerarem o seu trabalho na modalidade como uma experiência positiva, a satisfação aparece também associada ao crescimento pessoal e profissional e ao nível do envolvimento estabelecido com crianças e famílias. Nos seus testemunhos afirmam que a experiência da ludoteca “*foi um grande enriquecimento pessoal e profissional*” (E3:95), que permitiu “*ganhar outra dinâmica (...) a nível profissional*” (E3:96) e que o “*crescimento, em termos profissionais, foi na itinerância*” (E3:77); também o “*nível de envolvimento com as famílias [e] com as crianças*” (E3:82) foi um elemento de satisfação referenciado.

3.1.2. Enquadramento da modalidade

A educação de infância itinerante inicia-se neste concelho em meados dos anos 80, como experiência, sob a orientação do Projecto Radial. A necessidade de co-responsabilizar entidades locais, levou à elaboração de um projecto (que incluía diversas parcerias) de implementação concelhia da modalidade, o qual ficou sediado na única instituição educativa de nível concelhio (de tipologia vertical e integrada (EBI), também parceira no referido projecto. A sua implementação iniciou-se no ano lectivo de 1990-91, o qual tinha como objectivo a construção de uma ludoteca itinerante, para além do apoio imediato a pequenos grupos de crianças e a crianças em situação de isolamento, de idade pré-escolar.

No tópico seguinte dar-se-á conta do enquadramento institucional da modalidade, no momento actual, assim como os pressupostos e as especificidades que orientam e caracterizam a educação de infância itinerante, neste concelho.

3.1.2.1. Enquadramento institucional

Actualmente o território educativo do concelho está dividido por duas escolas de tipologia vertical e, embora a educação de infância itinerante se mantenha física, administrativa e pedagogicamente ligada à instituição inicial e o seu raio de acção seja concelhia, a verdade é que os contextos educativos alteraram-se significativamente com o encerramento de todas as escolas do 1º ciclo do concelho e a construção de uma nova instituição, também de tipologia vertical, semelhante à já existente. Desta maneira, a equipa trabalha de maneira próxima com ambas as escolas, mas deixa transparecer, no seu discurso que a articulação da sua actividade e a integração da equipa na escola-sede está a passar por algumas dificuldades que não eram expectáveis, na medida em que 13 anos de integração, fariam supor que “*algumas coisas*” já deveriam “*estar construídas*” (E3:103). Para esta situação de desconforto parece ter contribuído de forma decisiva, o facto, da ludoteca itinerante ter deixado de desenvolver a sua actividade educativa com os grupos do 1º ciclo, integrados na instituição. Esta “*opção da escola que considerou que os miúdos tinham muitos apoios extracurriculares e que não se justificava ter mais a ludoteca*” (E3: 148), não é partilhada pelos membros da equipa que continuam “*a achar que era um espaço muito importante*” (E3: 149) para a articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo e para o desenvolvimento de actividades conjuntas.

Para além do referido anteriormente, a quebra de contacto com outras equipas devido à dificuldade em justificar as deslocações e as orientações de política educativa, nomeadamente para o nível pré-escolar que, segundo as participantes, têm reflexos nos órgãos de gestão da escola e, conseqüentemente nas práticas organizacionais que dinamizam a instituição, parecem ser outras dificuldades que é necessário ultrapassar,

pelo menos, melhorar. Para que tal aconteça, é na opinião das participantes, necessário “mudar opiniões” e “alterar vontades” (E3: 155).

Quadro 29 – Enquadramento institucional

Sub categorias	Traços indicadores	Unidades de sentido
Contextos educativos	(...) A educação pré-escolar itinerante trabalha com duas escolas.	1
Posicionamento da equipa, na dinâmica organizacional	Em termos de equipa (...) e, mesmo algumas pessoas da escola e da comunidade têm essa vontade (...) para continuar (...).	1
Factores facilitadores da integração	(...) Pertencemos mais a esta escola do que à nossa “escola-mãe...também temos mais crianças, deste lado do concelho (...). Na outra [na escola-mãe], inicialmente também foi assim.	5
	(...) No Projecto Educativo (...) fica[se] por dentro do Projecto da escola e da modalidade de pré-escolar itinerante – os objectivos, as estratégias (...).	1
	Apesar das dificuldades, dos constrangimentos (...) [a educação de infância itinerante] tem um bom alicerce.	2
	(...) Sentimos mais integradas nesta escola, em termos de prática pedagógica, porque temos contactos com os grupos do 1º ciclo e com os docentes, semanalmente.	2
Constrangimentos da integração	Mas o estar... o ser tão normal estar, foi-se tornando... um constrangimento (...) [na escola-mãe].	3
	(...) Os agrupamentos acabam por limitar [a troca de experiências entre equipas] (...) não podes sair da escola (...) só se se justificasse com um artigo 102.	1
	Actualmente [as políticas educativas] não têm sido muito favoráveis à educação pré-escolar e isso (...) reflecte-se também nestes órgãos, nas escolas.	1
	(...) Nalgumas coisas tem sido muito difícil de melhorar... é uma questão de mudar opiniões, de alterar vontades.	1
	Depois deixou de haver ludotecas dentro duma EBI (...) [referindo-se à escola-mãe]. (...) Tenho pena de não estar também a fazer ludoteca no 1º ciclo, na EBI [escola-mãe]	6
TOTAL		23

Quanto aos factores que facilitam a integração nas dinâmicas organizacionais de ambas as escolas, as participantes consideram que na escola-sede, o facto da educação de infância itinerante fazer parte do Projecto Educativo de forma explícita e de esta “*ter um bom alicerce no concelho*” (E3: 120), são razões para se sentirem integradas apesar “*das dificuldades e dos constrangimentos*” (E3: 121) que existem actualmente, até porque no início tanto a modalidade como a equipa também foram bem recebidas. Na outra

EB1,2,3 do concelho a equipa sente que “*o pré-escolar faz parte desta escola*” (E3: 44) e apontaram para isso três razões plausíveis: o terem sido convidadas e bem recebidas, desde a abertura da instituição (E3:45); existirem mais crianças abrangidas pela educação de infância itinerante, no território geográfico-educativo desta escola e por último, mas talvez o mais importante, é a dinamização da ludoteca itinerante, com os grupos do 1º ciclo integrados na instituição.

Por tudo o que atrás foi referido, a equipa de participantes, referiu que “*têm vontade*” de continuar a apostar na modalidade e que esse é também o desejo de “*algumas pessoas da escola e da comunidade*” (E3: 122).

3.1.2.2- Pressupostos orientadores da modalidade

Os pressupostos que orientam a modalidade são segundo os indicadores disponíveis, o envolvimento familiar e comunitário e a colaboração com os docentes do 1º ciclo do ensino básico, no caso, no âmbito da dinamização da ludoteca itinerante.

Quadro 30 – Pressupostos orientadores da modalidade

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) A componente da família está sempre presente (...).	1
(...) Trabalhamos (..) com os meninos (...) com os pais, com os avós, com a família, com a comunidade.	2
(...) São duas pessoas [professora e educadora] com o grupo, podem utilizar outras estratégias e criar dinâmicas diferentes (...) [na ludoteca].	2
TOTAL	5

Segundo as entrevistadas, a acção da educação de infância itinerante, para além da “*componente da família estar sempre presente*” (E3:13), implica dinâmicas que envolvam crianças, pais, avós e comunidade, para que todos juntos possam unir

energias para revitalizar a cultura local e ao mesmo tempo reforçar os laços entre gerações e à comunidade onde se inserem. Também, o trabalho conjunto de educadora-professora do 1º ciclo é, neste caso, referenciado como uma linha de acção considerada significativa, estando esta, essencialmente, associada à dinamização da ludoteca itinerante. Este pressuposto, considera que a quebra de isolamento dos profissionais, a sua acção conjugada e o reforço de recursos disponíveis, levam à diversificação de estratégias, à inovação pedagógica e promove a continuidade educativa.

3.1.2.3. Especificidade da modalidade

No que se refere aos aspectos específicos da modalidade, neste concelho, o Quadro 31, mostra-nos os indicadores seleccionados para esta subcategoria. Para facilitar esta análise agruparam-se as unidades de análise, por núcleos de afinidade. Assim, as estratégias utilizadas no desenvolvimento da acção, a flexibilidade, os espaços utilizados, as relações que se estabelecem e as dificuldades sentidas, são as linhas de força da sua especificidade.

Relativamente às estratégias, podemos observar que existe uma grande diversidade, sendo que as mais significativas, no caso, é o trabalho individualizado, o recurso aos aspectos lúdicos para reforçar as aprendizagens curriculares, assim como, a articulação e a reflexão da equipa. Segundo as participantes, a modalidade promove um acompanhamento “*muito mais individualizado*” (E3:5), e ao nível da ludoteca, uma abordagem dos conteúdos de “*uma forma mais lúdica*” (E3: 138) e “*transversal*” (E3:137), com um grande enfoque na área das expressões, os quais favorecem a continuidade educativa, o interesse e motivação pela aprendizagem, promovendo, assim, aprendizagens mais significativas e contextualizadas a cada criança; Também a

articulação e a reflexão da equipa aparecem como indicadores importantes da especificidade, na medida que permitem discutir ideais e planear a acção, “*como um todo... que ainda é articulado*”(E3: 116) e no final fazer a sua avaliação, o que faz, na opinião das participantes, que “*as coisas sejam pensadas com mais objectividade*” (E3:87).

Nos outros aspectos menos referenciados, mas também importantes, podemos ver: a inclusão de várias situações de apoio – pólos fixo, apoio domiciliário, ludoteca itinerante e espaço de integração; As actividades conjuntas com crianças dos pólos fixos e apoios domiciliários, o envolvimento da comunidade, a planificação conjunta das actividades de ludoteca itinerante com as docentes do 1º ciclo e o planeamento atempado que requer a modalidade, para concretizar a sua acção global, no terreno.

Para além das características já referidas, os aspectos relacionais assumem especial importância, enquanto que a flexibilidade, as especificidades dos espaços onde desenvolvem a acção e as dificuldades encontradas na modalidade, são nomeados de forma menos significativa. Segundo a equipa de educadoras, o contacto directo com pais e outros intervenientes no processo educativo da criança, promove o desencadear de uma rede de afinidades e afectos e um conhecimento profundo dos ambientes familiares, os quais exigem ao educador uma responsabilidade acrescida, face às expectativas dos diferentes intervenientes o que requer um forte investimento profissional e envolvimento pessoal.

Quadro 31 - Especificidade da modalidade

	Traços indicadores	Unidades de sentido
Estratégias	(...) Tenho (...) apoio domiciliário (...).	1
	É um trabalho muito mais individualizado [a educação de infância itinerante].	5
	(...) Tenho um pólo [fixo]. (...) O número de crianças é diferente (...).	3
	Todos os pólos dependem uns dos outros porque temos muitas actividades conjuntas.	1
	(...) Tenho (...) ludoteca de jardim de infância particular (...). (...) [A ludoteca] é uma experiência diferente... de continuidade com os miúdos (...).	3
	[Na ludoteca] As áreas envolvem-se todas de forma transversal... mas a diferença está na forma lúdica como continuamos a trabalhar com eles [crianças]. (...) Abarcamos, principalmente, as expressões... a expressão plástica, a dramática [nas actividades desenvolvidas na ludoteca].	4
	[A ludoteca] é planificada, em conjunto, com a professora do 1º ciclo e vai de encontro aos conteúdos (...).	1
	Começou a existir espaços de integração dentro das EBI's.	1
	(...) Ao nível do envolvimento da comunidade (...) trabalha-se bem aqui no Concelho.	1
	(...) Isto [a educação de infância itinerante] exige uma articulação muito bem feita (...).	4
	Esta modalidade também favorece algumas reflexões (...). É a prática pedagógica, a especificidade desta modalidade que nos traz, também, a necessidade e a vontade de estar juntas e de trocarmos ideias (...).	3
	Aqui [na educação de infância itinerante] tem de ser pensado e preparado com mais antecedência.	1
Flexibilidade	(...) A itinerância é mais flexível.	1
Espaços	(...) É [diferente] o espaço e o tipo de actividades que se fazem.	2
Relações estabelecidas	(...) Contactamos com muitas pessoas desde colegas do 1º ciclo... e com pais mais directamente.	1
	(...) Na itinerância, envolvemo-nos muito pessoalmente (...) (...) Damos muito de nós (...) as pessoas que trabalham na itinerância (...).	6
Dificuldades	(...) Fiquei um pouco assustada com aquela variedade de contextos em que tínhamos que dar apoio.	1
	Às vezes, é difícil à pessoa estar sozinha (...) mas, como temos poucas crianças, acabamos por superar isso.	1
TOTAL		40

As dificuldades aparecem associadas à dificuldade de interagir na diversidade de contextos onde acontece a acção e à situação de desconforto provocada pela intervenção solitária do profissional e da sua necessidade de confrontar situações semelhantes, na procura de práticas ajustadas e de autoconfiança.

3.2. Contextos e práticas de supervisão**3.2.1. Contextos de supervisão****3.2.1.1 – Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão**

As estruturas internas que eventualmente poderiam ser identificadas com a supervisão são referidas ao longo da conversa, mas não são explicitamente conotadas como tal. Como pode ser visto no item seguinte, as participantes afirmam que a educação de infância itinerante está representada nos órgãos e estruturas de gestão, nomeadamente no conselho executivo e no conselho pedagógico.

Quadro 32 – Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido	OBS
(...) O primeiro contacto que teve foi com alguns relatórios nossos que estão na Direcção Regional (...).	2	As estruturas internas aparecem ao longo do discurso, mas não foram explicitamente relacionadas com a supervisão.

Quanto a estruturas externas aparece referenciada a Direcção Regional de Educação do Algarve, a qual proporciona um primeiro contacto com a modalidade através dos relatórios anuais de actividades, elaborados pelas equipas.

3.2.1.2. Representatividade do grupo, nas diferentes estruturas de supervisão**Quadro 33 – Representatividade do grupo, nas diferentes estruturas de supervisão**

Traços indicadores	Unidades de sentido
Sim, [existem representações da educação de infância itinerante, nos órgãos e estruturas de gestão] mas acho que não são valorizadas.	1

A “omissão” das estruturas internas que, eventualmente podiam ser identificadas com a supervisão e, as quais estão preconizadas e direccionadas para papéis de coordenação,

no regime de autonomia e gestão, é esclarecido no seguimento da conversa acerca da representatividade do grupo: existem *“mas acho que não são valorizadas”* (E3: 56).

3.2.2. Práticas de supervisão

Na explicação das práticas de supervisão estão incluídos os processos de supervisão (Quadro 34), funções da supervisão (Quadro 35) e competências do supervisor (Quadro 36)

3.2.2.1- Processos de supervisão

Os indicadores revelam-nos dados relativos aos processos de supervisão desencadeados pelo conselho executivo, conselho pedagógico, equipa de educação de infância itinerante e, por último alguns aspectos globais, relativos ao assunto, referidos pelas entrevistadas.

Quanto ao desenrolar dos processos de supervisão, as participantes consideram que as decisões tomadas por outros órgãos, nomeadamente, pelo conselho pedagógico são pouco consideradas, pelo conselho executivo, na medida em que se verificam *“esquecimentos”* (E3: 57, 58, 59), apesar, da equipa ter o cuidado de providenciar a aprovação pelo órgão de gestão pedagógica e, informalmente dar conhecimento da situação .

No que se refere à supervisão na equipa de educação de infância itinerante, que reúne semanalmente, os elementos da equipa, consideraram que *“em termos de prática e de funcionamento da equipa, está tudo bem”* (E3: 106), desenvolvendo o trabalho de forma

colaborativa, em equipa, procurando consensos e decidindo em conjunto e ao longo do ano, fazendo a reflexão do trabalho realizado.

Quadro 34 – Processos de supervisão

Órgãos /estruturas de supervisão	Traços indicadores	Unidades de sentido
Conselho executivo	(...) Há coisas que (...) por esquecimento, ou porque não se dá o devido valor ou porque não se fazem as coisas sentadas à mesa... esquecem-se, passam [ao conselho executivo].	3
Equipa de educação de infância itinerante	(...) Reunimos uma vez por semana (...).	1
	Vamos fazendo ao longo do ano... aos poucos [a reflexão do trabalho realizado].	1
	Formamos uma equipa... não vamos fazer as coisas individualmente e depois não estar de acordo com a outra (...). (...) Em termos de prática e de funcionamento da equipa de educação pré-escolar itinerante... funciona, está tudo bem.	2
Conselho pedagógico	(...) Gasta-se muito tempo com questões burocráticas e sobra pouco tempo para a reflexão e para a articulação de actividades. Quando chegam os assuntos... para reflectir e articular as coisas... já as pessoas estão cansadas!	3
Perspectiva global	Se for sempre a mesma pessoa, a fazer as mesmas práticas, sozinha... isto nunca mais mudava (...).	2
Total		12

Quanto ao conselho pedagógico, foi considerado pela equipa, que as reuniões eram “*muito longas*” (E3: 113) e, que o tempo é gasto mais em questões burocráticas do que em assuntos de índole pedagógica (reflexão, articulação das actividades), os quais são tratados no período da reunião em que os docentes já estão cansados.

Numa visão global, relativa aos processos de supervisão, as participantes são da opinião que, o facto, das pessoas estarem muito tempo a exercer determinado cargo “*faz com as dinâmicas estagnem*” (E3: 108) e, há poucas hipóteses de mudança.

3.2.2.2 - Funções da supervisão

Relativamente às funções da supervisão, as participantes, apontam como mais significativa o *apoio à integração da equipa* (E3: 19,92), sobretudo, na fase inicial de

adaptação de novos elementos (E3: 53, 54, 60, 63). Esta função de apoio na integração facilitou a passagem de testemunho e permitiu ao mesmo tempo a continuar a especificidade da modalidade.

Quadro 35 – Funções da supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) Conhece a equipa e conhece as estratégias da educação pré-escolar itinerante no concelho (...) porque foi chamada à equipa, foi integrada. O facto da equipa me mostrar os sítios e explicar-me o trabalho que tinha que desenvolver, foi muito importante.	6
(...) O papel da supervisão (...) pode ser importante para motivar a novas dinâmicas (...).	4
Fazem-se as reflexões sobre o que corre bem e mal (...) [na equipa]. (...) Há muito trabalho de reflexão (...).	4
(...) Estava tudo bem organizado (...) os dossiers que ficam de um ano para o outro (...) (...) Havia um bom trabalho, não só a nível da prática mas também ao nível da sistematização de dados... era tudo analisado.	3
É preciso conversar ... para se articular tudo.	2
Na primeira reunião geral de professores, o Projecto Educativo é passado [em pormenor].	1
Houve (...) alterações que tentaram adequar esta modalidade às circunstâncias e isso passou pela equipa.	1
Fazemos [instrumentos de registo da evolução das crianças].	1
TOTAL	23

Também de forma significativa, os indicadores mostram mais duas funções atribuídas à supervisão: “*motivar para novas dinâmicas*” (E3: 51) no sentido da renovação pedagógica (E3: 109, 110) e da “*alteração de mentalidades*” (E3: 105) e, promover a reflexão / avaliação, “*sobre o que corre bem e mal*” (E3: 48, 50, 70, 71), numa perspectiva formativa dos intervenientes.

A *sistematização de dados* relativos à modalidade e a *sua organização* (E3: 67, 68, 69), assim como, de outra documentação relevante para a equipa, foram tarefas que, implicitamente, se associaram à responsabilidade do educador-coordenador-supervisor.

Outros indicadores com menor expressão apontam para outras funções do supervisor: com duas referências, encontramos a tarefa *promover a articulação* (E3: 52, 99), no caso, na equipa de modo a que a sua acção seja concertada e adequada aos objectivos que se propõem, em conjunto, concretizar. Com apenas, uma referência cada podemos ainda encontrar como funções atribuídas à supervisão: *Dar informação* (E3: 64), *tomar decisões* (E3: 76) de forma partilhada e/ou individualmente, assumindo de forma consciente as responsabilidades pelas opções tomadas (quer do colectivo e/ou de carácter individual), *promover a elaboração de documentos de registo* (E3: 133) (no caso, de registo da evolução das crianças) e, ter ainda uma *função terapêutica* para ajudar a aliviar tensões provocadas pelo trabalho solitário do educador e/ou pelas dificuldades que quotidianamente tem que dar resposta.

3.2.2.3 – Competências do supervisor

Nas competências do supervisor, podemos observar com apenas uma referência cada, as seguintes: *capacidade para compreender a perspectiva dos outros*, manifestando “*abertura*” (E3: 55) às suas ideias e promovendo um ambiente relacional próximo; *ter disponibilidade* (E3: 91) para ouvir ou ajudar os outros em qualquer momento que manifestem/sintam dificuldade; *saber o que é importante para o funcionamento do grupo* (E3: 100), o que por vezes pode ser uma recomendação, um gesto ou uma frase de apoio; e, por último *saber encontrar diferentes estratégias de trabalho* (E3: 127) de modo a responder às necessidades do grupo e ajudar a quebrar rotinas que diminuam o rendimento da equipa.

Quadro 36 – Competências do supervisor

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) Falar com alguém do órgão de gestão... há assim uma grande distância. A pessoa não está à vontade. Não sente abertura por parte dessa entidade.	1
Sabemos que estamos disponíveis umas para as outras (...).	1
(...) Muitas vezes é importante dizer: “não te esqueças...” (...).	1
Tentei ajudar (...) propondo maneiras diferentes de trabalho.	1
TOTAL	4

3.2.3 – Contributos da supervisão

Nesta categoria estão incluídas, os contributos da supervisão para a articulação da modalidade com outras modalidade de educação pré-escolar e com outros níveis de ensino (Quadro 37) e as necessidades de formação na área da supervisão (Quadro 38).

3.2.3.1 – A articulação com outras modalidades e outros níveis de ensino

Pelos indicadores disponíveis, podemos observar a articulação da educação de infância itinerante outros níveis de ensino, focou sobretudo o 1º ciclo do ensino básico, o qual através da dinamização da ludoteca itinerante, orientada para o desenvolvimento de actividades, em regime de coadjuvação (professora do 1º ciclo e educadora de infância), proporciona uma transição mais acompanhada das crianças entre os dois níveis educativos, desempenhando a educadora um papel importante ao nível da integração do professor na escola (E3: 128) e na construção da “*ponte*” de relações que o professor vai estabelecer com o grupo (E3: 129); para além disso, a continuidade educativa é fomentada pela partilha de informação (de âmbito familiar, social, educativo) relativa a cada criança, nos momentos “*conjuntos de trabalho e nas dinâmicas que se conseguem*” (E3: 132) que se iniciam no planeamento e seguem até à avaliação conjunta das

actividades desenvolvidas *no final da sessão* (E3: 135), e trimestralmente, no conselho de docentes.

Quadro 37 – A articulação com outras modalidades e outros níveis de ensino

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) Fazem-se, também, as articulações entre a equipa e o 1º ciclo. (...) Os miúdos, também, se sentem protegidos... sabem que têm alguém (...) que os conhece bem, porque conhecem da casa deles e, que os ajuda se for necessário.	6
Aqui, sempre se fez conselho de docentes, com o 1º ciclo (...).	2
[Ter acabado a ludoteca] Quebrou completamente[o processo de transição e continuidade educativa] naquela escola [escola-mãe]. (...) Na outra EBI (...) não se faz... não há necessidade [conselho de docentes com o 1º ciclo]	2
[A articulação com a IPSS era feita com] (...) uma educadora com quem tinha de trabalhar e com quem tinha que planear e realizar actividades. [Para integrar a educadora e fazer a articulação] tentei explicar-lhe as coisas e, tentei que ela participasse mais directamente nas actividades (...).	2
Fazemos [registos] da avaliação que trazem do pré-escolar (...)	1
TOTAL	13

Decorrente do que foi dito, o facto de ter deixado de funcionar a ludoteca como apoio ao 1º ciclo, na escola-sede do agrupamento, foi na opinião das participantes, o que motivou a “*quebra*” da articulação com o 1º ciclo, não ficando devidamente acautelado o processo de transição e a continuidade educativa (E3: 144). Esta decisão motivou, também, que os contactos para a articulação, entre os docentes dos dois níveis educativos, deixasse de se justificar (E3: 152), ao nível do conselho de docentes.

Também a articulação da educação de infância itinerante com os jardins de infância (IPSS’s) do concelho é concretizada através do apoio e dinamização da ludoteca itinerante, numa proposta de enriquecimento da actividade pedagógica, de potencializar os recursos materiais existentes e quebrar o isolamento das educadoras que exercem a sua actividade, nas referidas instituições.

Ainda, relativamente, ao processo de transição das crianças abrangidas pela modalidade, para o ensino básico, as participantes referiram que são elaborados registos de avaliação do desenvolvimento de cada criança que são entregues aos pais e, que poderão ser entregues ao professor se este mostrar interesse e os pais assim o desejarem. Este instrumento de registo e avaliação é sobretudo importante para as crianças que transitam para a escola-sede, as quais não terão mais acompanhamento da educadora (na ludoteca itinerante).

3.2.3.2 – A formação na e para a modalidade

Quanto à formação na modalidade, as participantes consideraram que “*foi no dia a dia*” (E3:2) e “*umas com as outras*”, na equipa (E3: 20). Foi também referido que a aprendizagem na modalidade incluiu a leitura de relatórios de actividades, sobre as actividades já realizadas.

Quadro 38 – A formação na e para a modalidade

	Traços indicadores	Unidades de sentido
Na modalidade	(...) Foi no dia a dia e com as colegas que já estavam [a aprendizagem na educação de infância itinerante].	2
	(...) Umas com as outras [na equipa], aprendi muito. Foi a partir do que existia, do trabalho que tinha sido feito, dos relatórios... do que falávamos [que se realizou a aprendizagem acerca da modalidade].	1
Para a modalidade	(...) Devia haver mais formação... para outras pessoas que nunca estiveram na itinerância. As educadoras não têm formação sobre o que é a itinerância e isso era importante também.	2
	Algumas “cadeiras” do curso também podiam abordar as diferentes modalidades de educação pré-escolar (...).	1
	(...) Era mais fácil que fosse uma pessoa que estivesse numa equipa de itinerância, fazer a supervisão e acompanhar o estágio dessas educadoras [da formação inicial].	3
	(...) Existirem seminários que fossem dinamizados pelas equipas da educação pré-escolar itinerante de forma a divulgar as práticas existentes nesta modalidade.	1
	(...) Nem todas as educadoras são capazes de trabalhar, neste tipo de modalidade.	1
	TOTAL	12

No que se refere à formação para a modalidade, as interlocutoras, consideraram que esta deveria começar na formação inicial, mas também “que devia haver mais formação para as pessoas que nunca estiveram na itinerância, ao nível da formação contínua.

De forma mais significativa, revelaram que, na sua opinião, os estágios iniciais de observação (E3: 36), poderiam ser na modalidade, ficando “*alguém dos agrupamentos responsável pelo estágio*” (E3: 40) e/ou uma pessoa da equipa a “*fazer a supervisão e acompanhar o estágio*” (E3: 35) das futuras educadoras. Do seu ponto de vista, a possibilidade de observar e falar da prática pedagógica com alguém que vivencia a modalidade, é muito importante, porque “*nem todas as educadoras são capazes de trabalhar, neste tipo de modalidade*” (E3: 79).

Para além das situações de estágio, da leccionação de disciplinas relativas a todas as modalidades de educação pré-escolar, poderiam ainda, as educadoras a exercer a sua actividade profissional na modalidade, dinamizar seminários para divulgar e explicitar as práticas específicas da educação de infância itinerante.

3.2.3.3 – Necessidade de formação na área da supervisão

As participantes focam a necessidade de formar supervisores- cooperantes, de entre os elementos das equipas da modalidade, para que as educadoras com formação na área da supervisão pudessem “*supervisionar as estagiárias*” (E3: 39).

Quadro 39 – Necessidades de formação na área da supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
Outra forma seria responsabilizar os elementos das diferentes equipas da educação pré-escolar itinerante, dar-lhes formação no sentido de poderem supervisionar as estagiárias (...).	1

3.3. Síntese do caso

A equipa constituída por três educadoras de infância integram uma estrutura organizacional de tipo ensino básico integrado (EBI), onde a modalidade apresenta mais tempo de integração (treze anos). Os contextos geográficos, sociais e culturais correspondem a características exclusivamente rurais, com grande dispersão habitacional, envelhecimento da população, progressivo decréscimo da população jovem e em idade activa, bem como de crianças e jovens. Em termos educativos, o encerramento de todas as escolas do 1.º ciclo do ensino básico aconteceu em consequência do número reduzido de alunos e da construção de uma estrutura que acolhe todos os ciclos do ensino básico e, que divide o concelho em dois territórios educativos distintos, com características idênticas.

Um dos aspectos mais significativos corresponde à dinâmica desenvolvida no âmbito da ludoteca itinerante junto dos grupos do 1.º ciclo (integrados em outra estrutura semelhante, existente no concelho) e de grupos de crianças em idade pré-escolar integrados em instituições fixas (de tipo IPSS's), localizadas nas duas sedes de freguesia mais populosas do concelho e, a inclusão formal dos “espaços de integração”, como estratégia pedagógica para a integração/adaptação das crianças (que transitam para a escolaridade), nas duas estruturas educativas do concelho. Tal estratégia surgiu em resposta à necessidade de acautelar a integração e a continuidade do processo educativo, após o encerramento das escolas, nas comunidades de origem das crianças.

No que se refere à integração da modalidade, as participantes aludiram a algumas dificuldades, nomeadamente na escola-sede do agrupamento. Os repetidos

“esquecimentos” que acontecem com situações relacionadas com a modalidade, denunciam que o processo de integração da modalidade não se encontra consolidado e assumido pela entidade organizacional (o que seria expectável, se se considerar que é a equipa com mais tempo de integração), a qual, escudando-se em lógicas de funcionamento equitativo para todos os níveis de ensino e numa postura mais centrada nos aspectos administrativos, legislativos e burocráticos, tende a legitimar opções com a necessidade de uniformizar práticas e pressionam “mais no sentido da conformidade à norma do que no sentido da iniciativa autónoma e da diversidade” (Formosinho, Ferreira e Machado, 2000, p. 80). Por outro lado, este constrangimento ilustra bem como a integração, sendo uma disposição legal é muito mais um processo dinâmico de interacção social que se constrói no quotidiano, de forma continuada sem podermos determinar a sua plena concretização.

Caso 4 – A educação de infância itinerante “não é poluída (...), não tem vícios, é ainda muito pura...”

4.1- Contextos e práticas da educação de infância itinerante

4.1.1- Percursos profissionais

A equipa é composta por dois elementos com experiências profissionais distintas, mas ambas com dezassete anos de tempo de serviço, os quais garantem uma situação de estabilidade e segurança profissional, assim como, permitem uma boa capacidade de reflexão relativamente às dinâmicas educativas que se desenrolam no contexto onde exercem a sua actividade profissional.

Quadro 40 - Percursos profissionais

Subcategorias	Traços indicadores	Unidades de sentido	Notas / obs
Tempo de serviço	(...) Tenho 17 anos de serviço (...)	1	O outro elemento da equipa tem também 17 anos de serviço.
Tempo de serviço na modalidade	(...) Os onze anos restantes em Educação de infância Itinerante.	1	O outro elemento da equipa tem 4 anos de serviço na modalidade.
Experiências profissionais	(...) Treze anos a trabalhar numa IPSS. [Trabalhou] (...) na Madeira e durante dois anos (...) (...) Nos Açores, trabalhei 4 anos em jardim de infância (...) Fiquei a trabalhar (...) em regime de itinerância, nos Apoios Educativos.	4	Um dos elementos da equipa já trabalhou na educação de infância itinerante, ligada ao ICE e a outra equipa, no Algarve.
Satisfação na modalidade	(...) Estou a gostar muito.	1	

Quanto ao **tempo de serviço na modalidade**, como podemos ver no Quadro 40, um dos elementos da equipa apresenta uma larga experiência (onze anos) na educação de infância itinerante, a qual inclui uma experiência de três anos ligada ao ICE, no Algarve, e os restantes nesta equipa. O outro elemento tem quatro anos ao serviço da modalidade e na equipa, mas conhece bem as dinâmicas educativas, na medida que a sua actividade profissional e pessoal decorreu neste concelho.

Quanto à **satisfação na modalidade**, as participantes não se manifestaram de forma efusiva, mas ao longo da entrevista revelaram-se satisfeitas por exercer a sua actividade na educação de infância itinerante, fazendo-o por opção, conscientes das dificuldades e apesar das suas reservas quanto ao futuro da modalidade no concelho, manifestaram a intenção de continuar enquanto tal se justificasse.

4.1.2- Enquadramento da modalidade

O enquadramento da modalidade inclui os dados referentes ao enquadramento institucional, aos pressupostos que a orientam e aos traços que caracterizam a sua especificidade, neste concelho.

4.1.2.1- Enquadramento institucional

A educação de infância itinerante está neste concelho enquadrada por um agrupamento de escolas, de tipologia horizontal, agrupando deste modo instituições de pré-escolar (um jardim de infância e a educação de infância itinerante) e 1º ciclo de ensino básico.

No Quadro 41, podemos observar indicadores que mostram como a modalidade se situa a nível organizacional, mas sobretudo, no contexto do território educativo concelhio. As ideias que ressaltam do discurso das participantes são por um lado, a influência e importância que a modalidade teve no redimensionamento da rede pública de instituições de educação pré-escolar, no concelho e, o forte apoio que as juntas de freguesia, envolvidas como parceiros, demonstraram desde o início da implementação da modalidade. Para esta realidade muito contribuíram as dinâmicas comunitárias iniciais e as parcerias desenvolvidas localmente, factos pelos quais, as intervenientes concordam que a evolução da educação pré-escolar, no concelho está intrinsecamente ligada à modalidade, num trabalho consistente com parcerias locais e regionais que permitiram a evolução (onde o número de crianças era suficiente) e/ou integração (onde foi considerado adequado) de pólos fixos, em jardins de infância.

Quadro 41 – Enquadramento institucional

	Traços indicadores	Unidades de sentido
Factores facilitadores de integração	Dois grandes pólos deram origem a jardins de infância (...). Houve também um pólo médio que foi integrado num jardim de infância;	2
	(...) Desde a implementação [da modalidade], as juntas de freguesia (...) consideraram a itinerância muito importante (...).	1
Contrangimentos para a integração	As pessoas, mesmo no próprio agrupamento, não fazem a mínima ideia de como nós funcionamos.	1
	(...) Com a abertura do jardim de infância com 4 salas, é provável que (...) talvez, a itinerância não prossiga por muitos anos.	3
TOTAL		7

Por outro lado, a preocupação com o futuro, porque nas zonas de intervenção da modalidade “*cada vez há menos famílias a viverem em zonas isoladas*” (E3: 85), o que significa uma redução progressiva do número de crianças, o que poderá pôr em risco, a médio prazo, a continuidade da modalidade, no concelho e, também o enquadramento da modalidade, na orgânica e funcionamento do agrupamento de escolas ao qual pertence, tendo as intervenientes dado voz a algum desencanto: “*as pessoas, mesmo no próprio agrupamento, não fazem a mínima ideia de como nós funcionamos*” (E4: 82).

4.1.2.2- Pressupostos orientadores da modalidade

Os indicadores enquadrados nesta subcategoria, mostram-nos que o envolvimento familiar é o traço forte que orienta a acção da educação de infância itinerante, neste concelho. Segundo as participantes “*a itinerância é muito diferente*” porque “*há um envolvimento muito mais profundo*” com a família (E4:6) e, consideram mesmo, que “*uma das principais responsabilidades da itinerância*” é promover a formação e o desenvolvimento das famílias (E4: 97), no sentido de potenciar as suas competências educativas. Para isso, a educação de infância itinerante deve avaliar “o papel da família para aquela criança “ (E: 100) e desenvolver estratégias que possam melhorar e/ou reforçar as suas capacidades educativas, junto da criança.

Quadro 42 – Pressupostos orientadores da modalidade

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) Uma dinâmica dentro da família, com a família sempre acompanhando. É com aquela família, com aquelas características que aquela criança vai viver o resto da vida. E, é isso que nós devemos tentar potenciar (...) [as competências da família]. [A itinerância] (...) devia tentar, essencialmente, ver qual o papel da família para aquela criança e o que é que nós podemos fazer por aquela família (...) [para o desenvolvimento das suas competências educativas].	7
(...) Falta a possibilidade de mobilizar as famílias (...) trabalhá-las em grupo (...) permitir o contacto entre todas elas, diferentes modos de ser, diferentes modos de agir, a troca (...).	1
Total	8

Neste caso, as participantes consideraram, que o desenvolvimento da acção é “*uma dinâmica dentro da família, com a família sempre acompanhando*” (E4: 93), mas para que este pressuposto fosse atingido totalmente, era necessário “*mobilizar as famílias*”, “*trabalhá-las em grupo*”, “*permitir o contacto entre todas elas*” (E4: 96), promovendo a partilha de diferentes modos de ser, agir e saber-fazer.

4.1.2.3- Especificidade da modalidade

Relativamente a esta subcategoria, podemos observar no Quadro 43, que a especificidade da modalidade assenta sobretudo, na diversidade de estratégias de intervenção que implementa, para dar resposta aos contextos onde se insere e concretizar os objectivos delineados pela equipa. De forma pouco significativa, há ainda referência aos espaços onde se desencadeia a acção e a preocupação relativamente à perda do envolvimento familiar, na situação de apoio de pólo fixo.

A equipa desenvolve a sua actividade em situações de apoio de pólo fixo e apoio domiciliário, nos quais estão incluídas algumas crianças estrangeiras e crianças com necessidades educativas especiais (estas são acompanhadas em situação de pólo fixo,

por uma educadora do apoio educativo) (E4: 19). Para complementar estas estratégias, a equipa promove, pontualmente, “*momentos de encontro de grupos por assuntos de/ou proximidade*”(E4: 94), visitas de estudo e momentos que envolvem a participação das famílias e da comunidade.

Quadro 43 – Especificidade da modalidade

	Traços indicadores	Unidades de sentido
Contextos	(...) Trabalhamos com crianças estrangeiras.	1
Estratégias	(...)Este ano só estou com domicílios (...).	1
	(...) Trabalha aqui neste “pólo” às segundas e quartas. (...) Tenho o pólo que actualmente tem cinco crianças (...) [com] meninos dos três até aos cinco anos, alguns com necessidades educativas especiais.	4
	Este pólo que tenho este ano (...) tem sido também um sítio onde se conjuga as visitas domiciliárias (...) para ter ateliers ou dias mais livres, em que se trabalha, essencialmente, a socialização.	3
	(...) Vamos iniciar a colónia balnear (...) vêm avós, vêm irmãos, vem a família toda. (...) Este ano o projecto inclui trabalho com os lares de terceira idade (...)	4
	(...) No nosso projecto tínhamos muitas visitas de estudo... fazíamos praticamente uma visita por mês (...).	1
Espaços	Trabalho com dois meninos de famílias diferentes (...) um dia na casa de um e outro dia na casa de outro (...).	1
	(...) Temo-nos juntado aqui [referindo-se à sala devoluta do 1º ciclo do Ensino Básico, onde se realizam as actividades do pólo fixo] algumas vezes.	1
Preocupações	Para mim a itinerância é a família e a família nem sempre está presente na itinerância com os pólos.	1
TOTAL		17

No que se refere aos espaços utilizados para o desenvolvimento das actividades foram referidos a casa das crianças, no caso dos apoios domiciliários e as salas devolutas do 1º ciclo do ensino básico.

4.2 – Contextos e práticas de supervisão

4.2.1 – Contextos de supervisão

4.2.1.1 – Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão

Como estruturas internas relacionadas com a supervisão podemos encontrar a “assessoria técnica-pedagógica” (E4: 40) - a qual faz a coordenação/articulação dos

apoios educativos, dos projectos em desenvolvimento e das actividades extracurriculares, de todo o agrupamento, sobretudo no 1º ciclo do ensino básico; o conselho de docentes de coordenação de 1º ano – o qual reúne as docentes que leccionam o 1º ano do ensino básico e as educadoras de infância que desenvolvem a sua actividade profissional na educação de infância itinerante e no jardim de infância, da área de intervenção do agrupamento de escolas; e a assembleia de escola, órgão de administração e gestão escolar previsto no actual regime de autonomia para a participação e representação da comunidade educativa, a qual é composta por membros docentes e não docentes (pais, autarquia, pessoal auxiliar e "forças vivas" da comunidade ligadas à cultura, à arte, ao ambiente ou outras consideradas relevantes na comunidade).

Quadro 44 – Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido	OBS
A assessoria técnico-pedagógica é para todo o agrupamento (...) para os Apoios [educativos] (...) projectos (...) actividades extracurriculares (...) mais a nível de 1º Ciclo (...) que para o pré-escolar.	1	Não foram identificadas estruturas externas de supervisão
[Conselho de docentes de coordenação] de 1º ano e nós estamos integradas [e ainda] uma educadora [do jardim de infância].	2	
(...) Estou na Assembleia.	1	

Quanto a estruturas externas, as participantes não referenciam qualquer estrutura ou entidade.

4.2.1.2 – Representatividade do grupo, nas diferentes estruturas de supervisão

No que se refere à representação da equipa de educação de infância itinerante, nas diferentes estruturas de supervisão podemos observar que ao nível dos órgãos de gestão e administração, um dos elementos representa o nível pré-escolar na **assembleia de**

escola e que a “educadora de infância que está no conselho executivo, representando o pré-escolar” (E4: 55) tem experiência da educação de infância itinerante. No que diz respeito à sua representação no conselho pedagógico, as educadoras participantes consideraram que embora a coordenadora do conselho de docentes de coordenação de ano, do qual fazem parte, faça parte do referido órgão (supostamente representando o nível pré-escolar e o 1º ano do 1º ciclo), não existe representação do nível pré-escolar, justificando tal situação com a inexistência de um conselho de docentes da educação pré-escolar, cujo elemento coordenador deveria representar especificamente a educação pré-escolar, no referido órgão de gestão.

Quadro 46 – Representatividade do grupo, nas diferentes estruturas de supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
A representatividade no Conselho Pedagógico não temos [educação de infância itinerante]. (...) Como não temos reunião de Conselho de Docentes [do nível pré-escolar], não existe ninguém que vá fazer essa representação [no Conselho Pedagógico].	3
(...) Estou mesmo a representar o pré-escolar na Assembleia.	1
Exactamente [é uma docente do 1º ano do 1º ciclo, a coordenadora do conselho de docentes de coordenação de ano].	1
(...) Há uma educadora que está no Conselho Executivo, representando o pré-escolar [com experiência de educação de infância itinerante] (...).	1
(...) Assessora técnico-pedagógica dos projectos de todo o agrupamento.	1
TOTAL	7

Quanto à participação dos elementos da equipa em estruturas intermédias de orientação educativa, verificamos que um dos elementos da equipa é “assessora técnico-pedagógica dos projectos de todo o agrupamento” (E4: 39), função que inclui a orientação/coordenação da actividade educativa realizada ao nível dos “apoios” educativos, assim “como de todas as iniciativas relacionadas com projectos... com actividades extra-curriculares” (E4: 40), sobretudo orientadas para o 1º ciclo do ensino básico.

4.2.2- Práticas de supervisão

Os indicadores relativos às práticas da supervisão poderão ser observados, nos quadros 46, 47 e 48, respectivamente os que se relacionam com os processos, as funções e as competências do supervisor.

4.2.2.1- Processos de supervisão

Os poucos dados disponíveis para esta subcategoria, informam-nos que, segundo a opinião das entrevistadas, ao nível do agrupamento “*funcionam muito bem*”, de forma “*informal*” e, têm “*a base na relação*” (E4: 33, 34, 67).

Quadro 46 – Processos de supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) Quando começou a funcionar o agrupamento, as coisas funcionam muito bem. Funcionam a nível muito informal (...).	2
[O processo de supervisão] tem a base , na relação.	1
(...) A coordenação da equipa é um processo partilhado.	2
TOTAL	5

Quanto à equipa, o processo de supervisão era “*partilhado*” (E4:45) entre os membros da equipa. Na reunião semanal, era listado o que devia ser feito e, em equipa resolviam o que era necessário e/ou prioritário.

4.2.2.2- Funções da supervisão

Tomando em consideração os indicadores disponíveis para esta categoria, vemos que o mais significativo reporta para *sistematização e organização de informação acerca da modalidade*. Esta função da supervisão tem em vista a *elaboração* e/ou *preenchimento de mapas* (E4: 47) e *grelhas* necessários para fins estatísticos, para a avaliação (E4: 51,

52) ou de informação relativos ao desenvolvimento das actividades, assim como, a elaboração de relatórios-síntese de actividade que servirão para informar o agrupamento, a Direcção Regional e outras entidades acerca da acção da modalidade, no concelho.

Quadro 47 – Funções da supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) Os relatórios são entregues no Agrupamento e há um conhecimento do que é feito [na educação de infância itinerante].	5
(...) Elaborar um relatório para (...) um trabalho que possa ser feito com os professores, talvez nas reuniões preparatórias do princípio do ano (...).	
(...) Eu, enquanto educadora (...) acabo dando as informações que são necessárias [da educação itinerante, no Conselho Pedagógico], mas enquanto assessora técnico-pedagógica.	2
É algo [refere-se à aproximação professores-pais] que deveria ser muito trabalhado [ao nível dos processos de supervisão].	2
(...) Tentar detectar os interesses [dos professores] (...).	2
(...) Tentar saber em que aspectos se vai pegar para tentar arranjar um tema aglutinante que tente integrar todos do agrupamento.	
Fazemos a avaliação [das actividades] ao nível [do conselho de docentes] de coordenação de ano.	2
(...) Quando delineamos o Plano Anual, é com essa intenção [de trabalho conjunto].	1
(...) As coordenações dos projectos (...) implica, estar muito com as pessoas no terreno (...).	1
[O processo de supervisão] é, essencialmente, essa partilha (...) [entre as pessoas].	1
Nós falamos muito de partilhar as coisas mas alguém tem de dar a cara.	1
TOTAL	17

De forma menos significativa (com duas referências, cada) encontramos outras funções como: *passar informação*, no caso, enquanto educadora na modalidade (em conselho pedagógico) e enquanto assessora técnica-pedagógica, para todos os docentes envolvidos em projectos e apoios educativos, no agrupamento (E4: 38, 62); *motivar os docentes*, investindo numa dinâmica de grupo que proporcionasse a aproximação/envolvimento da família com a escola (E: 88, 89), numa acção integrada que alterasse positivamente a relação escola-família, no espaço territorial/educativo do agrupamento; coordenar/articular os interesses dos docentes, numa perspectiva “aglutinante” que tente integrar todos os interesses percebidos (E4: 90, 92);

também a função de *avaliar* os processos e os resultados da acção educativa, no caso, ao nível da equipa e do conselho de docentes de coordenação de ano (E4: 49, 50).

Com apenas uma referência cada, podemos ainda encontrar como funções da supervisão: *apoiar/colaborar na elaboração de instrumentos de planeamento* da acção, no caso do Plano Anual de Actividades (E4: 48), *acompanhamento* para conhecimento próximo da realidade pedagógica (E4: 58), *partilhar* experiências, modos de fazer e estar (E4: 68) para que todos possam conhecer outras realidades e, assumir as responsabilidades, no sentido de “*dar a cara*” (E4: 42) por aquilo em que se acredita.

4.2.2.3- Competências do supervisor

No que respeita às competências necessárias para exercer funções de supervisão, as participantes, consideraram que as *capacidades relacionais*, e as *capacidades para a organização de tarefas e estabelecimento de prioridades* eram as mais significativas. Assim, de entre as competências relacionais, o “*saber estar informalmente*” (E4: 59), o estabelecer uma “*relação muito próxima*” (E4: 66) de “*empatia*” (E4: 69) e confiança são importantes dinamizar grupos de trabalho de forma positiva e de ambiente agradável; nas competências de organização e priorização de tarefas, estas devem permitir a orientação do trabalho de acordo com a urgência das tarefas a executar (E4: 63, 64, 65).

Para além das competências já referidas, outras duas aparecem com menos expressão: a capacidade para divulgar o trabalho realizado e capacidade de utilizar estratégias diferenciadas (como seleccionar textos) “para motivar os professores”(E4: 61) e

fomentar o envolvimento profissional e/ou pessoal em novas dinâmicas pedagógicas ou organizacionais.

Quadro 48 – Competências do supervisor

Traços indicadores	Unidades de sentido
[O processo de supervisão] (...) só se gera do contacto, através da empatia.	3
(...) Se estabeleci, algumas prioridades, tenho que tentar ver as prioridades (...) para compatibilizar tudo (...).	3
(...) Dar a conhecer os projectos (...).	1
(...) Arranjar um texto para motivar os professores (...).	1
TOTAL	8

4.2.3- Contributos da supervisão

Relativamente aos contributos da supervisão os Quadros 49 e 50, expõem, respectivamente, a contribuição para a articulação com outras modalidades e outros níveis de ensino e para a formação na e para a modalidade.

4.2.3.1. A articulação com outras modalidades e outros níveis de ensino

Segundo os indicadores disponíveis e, porque a modalidade se insere num agrupamento horizontal, o enfoque da articulação está entre a modalidade e o 1º ciclo do ensino básico. Para esta articulação são desenvolvidas diferentes estratégias, de entre as quais a mais significativa é a visita das crianças apoiadas pela educação de infância itinerante, às escolas do 1º ciclo (E4: 27), assim como, a sua participação *esporádica* (E4: 24) ou regular em actividades conjuntas entre os grupos, nas escolas do 1º ciclo (E4: 25, 26), para onde as crianças do nível pré-escolar vão fazer a sua integração. Estas visitas e actividades conjuntas permitem, também, à educadora *falar com a professora do 1º ciclo* (E4: 32) acerca das aprendizagens dos meninos que vão ingressar na escolaridade, facilitando, desta forma, a adaptação e a continuidade educativa da criança.

Quadro 49 – A articulação com outras modalidades e outros níveis de ensino

Traços indicadores	Unidades de sentido
Durante o ano, quando (...) vão entrar meninos, fazemos algumas actividades, em conjunto [com o 1º ciclo]. (...) Fazemos uma visita com os meninos, à escola para onde eles vão entrar.	5
Quando acaba o ano (...) compilamos um livrinho com os trabalhos que eles fizeram durante o ano e (...) os meninos levam esse livrinho para mostrar à professora.	2
No principio do ano (...) vamos sempre visitar os meninos à escola.	1
	8

Para além, do já referido anteriormente, a preocupação com a articulação entre os dois níveis educativos, leva ainda à construção de instrumentos de registo - fichas de avaliação ou compilação de trabalhos (E4: 29, 30) que proporcionem ao professor do nível educativo seguinte, um conjunto de informações de cada criança que lhe permita desenvolver a sua acção pedagógica de forma apoiada nas aprendizagens e vivências já realizadas. Por último, no principio de cada ano lectivo, as educadoras, re-visitam as escolas para saber da integração das crianças e dar-lhe apoio e confiança.

4.2.3.2- A formação na e para a modalidade

Os contributos da supervisão para a formação na modalidade, foi sobretudo, na área da *partilha de experiências entre profissionais* (nacionais e internacionais) que tinham interesses e propósitos comuns ou próximos, da modalidade (E4: 75, 76, 77, 78). Segundo, as participantes, a formação através da partilha de experiências entre as equipas da região era importante para a formação na modalidade e, poderia ser uma aposta da Direcção Regional de Educação, o que não se tem verificado ultimamente (E4: 80, 81).

Quadro 50 – A formação na e para a modalidade

	Traços indicadores	Unidades de sentido
Na modalidade	A partilha (...) com os profissionais que nos vinham visitar, e que nós íamos visitar, era muito bom [para a formação, na modalidade].	4
	(...) A Direcção Regional é que poderia promover isso [a partilha de experiências].	2
Para a modalidade	(...) Mesmo em domicílios (...) há famílias que (...) passando o primeiro ano, se enquadram, perfeitamente, nessa situação [de receber estagiárias]	2
	(...) Devia ser abordado na formação inicial (...) a vertente do envolvimento familiar.	2
	(...) Para complementar a formação inicial, deveria ser abordada a especificidade da itinerância de uma forma vivida... deveria haver cursos na formação contínua que abordassem a educação de infância itinerante.	2
TOTAL		12

Relativamente à formação para a modalidade, as participantes, valorizaram de forma idêntica, as seguintes situações de aprendizagem: os *estágios de observação*, na modalidade (o que já aconteceu algumas vezes) e, que é possível, pelo menos com algumas famílias, após o primeiro ano de envolvimento na modalidade (E4: 79); o *aprofundamento de conteúdos nas áreas do envolvimento familiar e comunitário*, (E4:72) durante a formação inicial; *a abordagem da especificidade da educação de infância itinerante, em cursos de formação contínua*, organizados pelos centros de Formação de Professores, pelo Ministério da Educação ou por outras entidades credenciadas para a referida formação (E4: 72, 73,74).

4.2.3.3- Necessidades de formação na área da supervisão

No que se refere à formação na área da supervisão não foram mencionadas, pelas interlocutoras, necessidades nesta área.

4.3 - Síntese do caso

- A equipa está integrada numa estrutura de tipologia horizontal onde interagem dois níveis educativos – a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico. A nível

organizacional notou-se a ausência de uma estrutura de orientação educativa de nível intermédio – Conselho de Docentes da educação pré-escolar e, a ausência de representação, directa deste nível educativo, no Conselho Pedagógico.

A área de intervenção da educação de infância itinerante está, actualmente circunscrita às zonas com características rurais, de povoamento disperso e número reduzido de crianças.

A modalidade iniciou-se no ano lectivo de 1996/97, no concelho, onde à data não existiam estruturas fixas de apoio à infância sob tutela do Ministério da Educação (Rede Pública) e, as de cariz particular e/ou social eram escassas e localizavam-se na zona litoral, urbana e turística e, conseqüentemente, mais populosa. Contudo, existiam nas zonas de beira serra, aglomerados populacionais onde existiam um número significativo de crianças, sem acesso à educação pré-escolar e, onde as expectativas de construção das referidas estruturas não eram promissoras, a curto prazo.

Daí que a educação de infância itinerante iniciou o desenvolvimento da sua actividade nessas comunidades situadas entre a serra e o litoral, preferencialmente onde existia um maior número de crianças. As dinâmicas envolveram crianças, famílias, comunidades e parceiros sociais (nomeadamente, as estruturas autárquicas, sendo a Junta de Freguesia um interlocutor privilegiado) e deram origem aos contactos e formalização de propostas para a implantação de estabelecimentos de educação pré-escolar da Rede Pública, no concelho. Este caso, é um exemplo de como a modalidade desempenhou o duplo papel - de facilitador das aprendizagens e de agente de desenvolvimento local, que no desenvolvimento de uma bordagem multidimensional procurou que “a participação dos

actores locais fosse um eixo essencial” (Amiguinho, Canário e Espiney, 1994, p. 18) do processo de desenvolvimento integrado e sustentado.

Actualmente, com a diminuição progressiva do número de crianças e o atendimento nos estabelecimentos de educação pré-escolar (facilitado pela rede de transportes autárquica), a equipa preocupa-se com a continuidade da modalidade, mas sente orgulho nos processos desencadeados e nos resultados obtidos, pelos quais ganhou merecido reconhecimento e respeito entre os pares e parceiros sociais.

Caso 5 – “A itinerância tem sobrevivido graças (...) a muita carolice e muito boa vontade (...) porque é uma relação muito grande com a família e aí, está a base de tudo.”

5.1- Contextos e práticas da educação de infância itinerante

5.1.1- Percursos profissionais

A equipa de participantes é composta por três educadoras de infância, cujo tempo de serviço se situa entre os 15 e os 18 anos como podemos ver no Quadro 51, o qual lhe permite estabilidade profissional e ao mesmo tempo garante a conquista de segurança, maturidade e capacidade de reflexão no exercício da sua actividade profissional.

Quanto ao tempo de serviço na modalidade, situa-se entre os dois e os oito anos, sendo que a educadora com mais tempo na equipa e na modalidade, tinha experimentado a modalidade, noutra região do país. O tempo que cada elemento tem de envolvimento na modalidade condiciona o conhecimento e a experiência adquirida, contudo todos os elementos dispunham de informação relativa à modalidade, ao enquadramento

institucional, geográfico e educativo, no qual estão inseridos e que lhe permitiam uma boa integração na equipa e o desenvolvimento da acção educativa no concelho.

Quadro 51 – Percursos profissionais

Subcategorias	Traços indicadores	Unidades de sentido	Notas / obs
Tempo de serviço	(...) Tenho de tempo de serviço... 18 anos (...). (...) 15 anos de serviço (...).	2	2 elementos da equipa têm 18 anos de serviço
Tempo de serviço na modalidade	De itinerância tenho... um ano no Distrito de Lisboa (...). (...) Desde 97 até agora estou na itinerância aqui [7 anos]. (...) Dois deles na itinerância (...). (...) 4 anos na itinerância (...).	4	
Experiências profissionais	(...) Ao abrigo do art.º 35, dava apoio a todas as salas, no jardim de infância. (...) Tive três anos em IPSS's na Santa Casa da Misericórdia (...). (...) Foram mais três ou quatro anos de rede pública (...). (...) Já passei por tudo também... desde bebézinhos a ATL... jardins de infância particulares (...). (...) Trabalhei 14 anos na Santa Casa da Misericórdia (...).	6	
Satisfação na modalidade	(...) Foi uma experiência que... gostei... acho que foi positiva (...). Tenho continuado porque tenho gostado do trabalho que tem sido desenvolvido... e daí, esta vontade de continuar ainda na itinerância (...).	5	

As experiências profissionais dos elementos da equipa são diversificadas, mas têm como denominador comum o trabalho em instituições particulares de solidariedade social (IPSS) e em instituições da rede pública de educação pré-escolar.

No que se refere à satisfação na modalidade, as participantes expressam-na considerando-a uma experiência “*muito positiva*” (E5: 25), “*muito rica e completamente diferente*” (E5: 14) e manifestando ainda o desejo de dar continuidade ao trabalho desenvolvido.

5.1.2. Enquadramento da modalidade

O enquadramento da modalidade é dado pelos Quadros 52, 53 e 54, os quais se referem, respectivamente, ao enquadramento institucional, aos pressupostos que orientam a modalidade e à sua especificidade neste concelho.

5.1.2.1- Enquadramento institucional

No que se refere ao enquadramento institucional a equipa de participantes pertence a um agrupamento horizontal de escolas, no qual se incluem jardins de infância da rede pública, educação de infância itinerante e escolas do 1º ciclo do ensino básico.

Quadro 52 – Enquadramento institucional

	Traços indicadores	Unidades de sentido
Factores facilitadores da integração	É horizontal... mas é receptivo e as coisas passam bem. (...) Estamos perfeitamente integradas – a itinerância é contabilizada para todos os momentos, fazemos parte de todas as coisas (...).	4
	É percebido, quer da parte da câmara, quer da parte do agrupamento (...) essa especificidade... é compreendida e é aceite.	1
	(...) O nosso agrupamento tem noção dessa especificidade [da itinerância.	4
Posicionamento da equipa na dinâmica organizacional	(...) Com o agrupamento que temos e pela realidade que conheço, considero positiva [a integração no agrupamento] porque ouvimos, fazemo-nos ouvir... e acho que somos entendidos (...).	2
TOTAL		11

As participantes consideram que “*não se sentem à parte*” e estão “*bem integradas dentro do agrupamento*” (E5: 84), porque “*há uma grande receptividade, um bom relacionamento com o pré-escolar*” (E5: 152) e, “*a itinerância é contabilizada em todos os momentos*” (E5: 83). Acrescentam, ainda como positivo, o facto de as pessoas do conselho executivo estarem “*despertas para o pré-escolar e atentas às situações*” (E5:147), terem a “*noção*”, compreenderem e aceitarem a “*especificidade*” da educação de infância itinerante (E5: 92, 94). Também a câmara municipal reconhece e

compreende a especificidade da modalidade, para a qual contribui como parceira em diversos aspectos (nomeadamente no financeiro e nos transportes).

Por tudo isso, a equipa, tendo em conta a sua própria experiência considera “*muito bom*” (E5: 88) estar integrada no agrupamento, na medida em que se fazem ouvir e são compreendidas.

5.1.2.2 – Pressupostos orientadores da modalidade

Os pressupostos nos quais a equipa baseia a sua acção, são segundo os indicadores do Quadro 53, o envolvimento familiar e a quebra do isolamento das crianças. As participantes consideram que na educação de infância itinerante a “*relação não é só com a criança mas também com a família*” (E5: 29) e, tentam sempre “*passar a mensagem do quão importante os pais são, no desenvolvimento de tudo o que as educadoras fazem com as crianças*” (E5: 55) para que eles possam assegurar a “*continuidade do trabalho*” (E5: 55). Para que tal aconteça, procuram de forma sistemática a “*colaboração*” dos pais (E5: 56) para que eles percebam que é importante “*estarem, perceberem*” e valorizarem “*aquilo que a criança está a fazer*” (E5: 57).

Quadro 53 – Pressupostos orientadores da modalidade

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) Continuamos (...) a sentir essa grande relação, essa proximidade com as famílias. (...) Continuamos a ter na nossa mente, nos nossos objectivos, na nossa definição está integrada essa intencionalidade do envolvimento das famílias.	6
(...) Entre as próprias famílias começam-se a estabelecer relações (...).	1
(...) As crianças passaram a estar mais tempo em convívio umas com as outras (...).	1
TOTAL	8

Esta intencionalidade da acção, promove ao mesmo tempo a possibilidade de “entre as famílias” se estabeleceram relações, e deste modo quebrar também sua situação de isolamento.

Para além do já referido, a acção da equipa de participantes tem, também, em consideração, a quebra de isolamento das crianças, desenvolvendo para isso estratégias adequadas para que as crianças possam “*estar mais tempo em convívio umas com as outras*”(E5: 52), entre as quais estão encontros entre grupos e o maior recurso à dinamização de actividades em pequeno grupo (pólos fixos), implementando, somente, como último recurso os apoios domiciliários.

5.1.2.3 – Especificidade da modalidade

As características que lhe dão especificidade estão, maioritariamente, nas estratégias utilizadas para o desenvolvimento da acção e no ambiente relacional construído entre equipa, crianças e famílias. Tal como podemos observar no Quadro 54, a estratégia considerada mais adequada é a dinâmica de pólo fixo, ou seja, actividade em pequeno grupo, em virtude da equipa ter verificado que “*havia alguma necessidade de as crianças estarem mais tempo em grupo*” e, que “*as mães não estavam já tanto tempo em casa com as crianças*” (E5: 51). Contudo, a equipa não retira a hipótese de voltar a apoiar crianças em situação de apoio domiciliário, caso alguma razão o justifique.

Outra característica fundamental, é o envolvimento da família, o qual pode incluir diferentes facetas, desde a ajuda e colaboração em tarefas, participação nas actividades, conversas informais, apoio e acompanhamento nas tarefas que a criança realiza em casa

– segundo as participantes, “*uma mais valia*” (E5: 59) que faz com que “*tudo tenha um aspecto mais familiar*” (E5: 50) e uma marca de afectividade.

O facto de, a modalidade, organizar-se em pequenos grupos, favorece o trabalho individualizado, dispondo o adulto de mais tempo de atenção e de acompanhamento, para cada criança.

Outra característica incontornável da educação de infância itinerante, é o sentido em que se orienta a acção educativa: “*vamos por aqueles sítios*” (E5: 33), “*procurar as famílias*” e as crianças e, com eles, naquele lugar, partilhar vivências e experiências, procurando dar-lhe novos significados e novos rumos.

Outro aspecto especial é as relações construídas com a família, num processo que começa com o “*ganhar confiança*” e que se prolonga numa “*relação muito próxima com as pessoas*” (E5: 47)” e em especial com as famílias, o que segundo as participantes, “*é aí que está a base de tudo*” (E5: 115) para tornar a modalidade, uma proposta diferente e sustentável.

Quanto à sua flexibilidade, as participantes, apresentam-na sobre dois aspectos: a estrutura organizativa que se adapta de forma contínua para poder dar resposta aos contextos onde se insere e, a capacidade de se adequar, em termos pedagógicos, às situações de intervenção, que quotidianamente, lhe são colocadas.

Relativamente aos espaços onde se desenrola a acção, as participantes caracterizam-nos como informais e, incluem uma “*parte de uma capela*” (E5: 45).

Quadro 54 – Especificidade da modalidade

	Traços indicadores	Unidades de sentido
Estratégias	(...) Funcionávamos só com domicílios (...). Não deixámos de ter domicílios... se por qualquer razão, se considere (...) que é justificável (...).	2
	(...) Este ano, estamos a funcionar com seis pólos (...).	3
	(...) Envolver muito as famílias, que é isso (...) que a itinerância tem realmente (...) é fundamental (...).	5
	(...) Acompanha-se mais (...) [a criança].	2
	Comecei a ver como é que era a dinâmica... procurar as famílias (...).	2
Relações estabelecidas	São as mães que chegam ao pé de nós e começam a ganhar confiança... e vêm com os seus próprios desabafos (...).	1
	(...) Na itinerância, o relacionamento que temos com as famílias é muito próximo (...).	9
Flexibilidade/adequabilidade	(...) Partimos para uma situação que (...) ia mais ao encontro das necessidades que estavam a ser manifestadas. (...) A itinerância é uma estrutura que se modifica de ano para ano.	2
	A itinerância é um acontecimento novo todos os dias... nenhum dia é igual. Todos os dias há coisas diferentes. É uma experiência completamente diferente.	3
Espaços	(...) Espaços completamente diferentes, espaços informais (...). (...) Estou numa parte de uma capela (...).	2
Dificuldades	(...) Estava um bocadinho receosa... com os domicílios, o trabalho em casa... sem saber como é que as famílias poderiam aceitar ou não a presença da educadora em casa (...).	3
	(...) A itinerância tem a sua especificidade e nós precisamos de mais tempo para preparar e encerrar os anos lectivos. (...) É a nossa boa vontade que faz girar ainda isto tudo. Funciona muito com a tal “carolice” (...) [a itinerância]	3
TOTAL		37

Também as dificuldades diferem nos níveis de intervenção onde se fazem sentir. Uma são de nível individual e relacionam-se com as dificuldades de interagir, numa primeira fase de integração na modalidade, num espaço físico e de envolvência familiar, onde a adaptação é encarada pela educadora, onde a exposição do acto pedagógico e a necessidade de aceitação, são motivos de receio. Outras são de ordem prática e referem, especificamente, a falta de tempo para preparar e encerrar cada ano lectivo, o qual é combatido com “boa vontade” e “muita carolice” (E5: 117, 118) das participantes, que todavia se sentem prejudicadas nos seus afazeres pessoais e/ou responsabilidades familiares.

5.2- Contextos e práticas de supervisão**5.2.1- Contextos de supervisão****5.2.1.1- Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão**

Quanto às estruturas internas relacionadas com a supervisão, as participantes referenciam, tal como se pode ver no Quadro 55, o conselho pedagógico e o conselho de docentes do pré-escolar, o qual integra as educadoras de infância pertencentes ao agrupamento quer desenvolvam a actividade profissional na educação de infância itinerante ou no jardim de infância.

Quadro 55 – Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
O agrupamento recebe essas ordens de outro lado (...) pré-escolar é assim, é este o horário, é este o calendário escolar. (...) Pensava que havia um acompanhamento maior da parte (...) da coordenadora ... da Direcção Regional.	5
(...) Em equipa... decidíamos levar isso ao Pedagógico.	1
(...) O conselho de docentes do pré-escolar (...) integra o jardim de infância e a itinerância (...).	1
TOTAL	7

A estrutura externa relacionada com a supervisão foi a Direcção Regional de Educação do Algarve, de onde emanam "*ordens*" relativas ao horário e calendário escolar, donde é necessária aprovação para o desenvolvimento de propostas apresentadas previamente ao conselho executivo e/ou conselho pedagógico e donde esperavam maior acompanhamento técnico-pedagógico.

5.2.1.2 – Representatividade do grupo nas diferentes estruturas de supervisão

Como podemos observar as participantes integram o conselho de docentes da educação pré-escolar (o qual integra as docentes da educação de infância itinerante e jardim de

infância) e cujo elemento coordenador representa o nível pré-escolar, no conselho pedagógico.

Apesar do agrupamento de escolas abranger instituições de nível pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, o órgão executivo é constituído, apenas, por docentes do 1º ciclo, situação que não representa, segundo as participantes, um constrangimento na medida em que não temos tido problemas, porque as pessoas que lá estão *“têm estado despertas, também para o pré-escolar e estão atentas às situações”* (E5: 147).

Quadro 56 - Representatividade do grupo, nas diferentes estruturas de supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) Do conselho de docentes, sim (...) [faz parte].	1
(...) No Conselho Executivo são três pessoas do 1º ciclo (...)	1
Exactamente [há uma docente do pré-escolar, no conselho pedagógico].	1
Sim, há uma pessoa na Assembleia, do pré-escolar (...)	1
TOTAL	4

Na assembleia de escola, a educação pré-escolar está representada por uma docente deste nível de ensino, mas não pertencente à equipa de educação de infância itinerante.

5.2.2 – Práticas de supervisão

Das práticas de supervisão desenvolvidas, dão-nos conta os indicadores do Quadro 57, relativo aos processos de supervisão, do Quadro 58, que diz respeito às funções e do Quadro 59, referente às competências do supervisor.

5.2.2.1- Processos de supervisão

Os dados recolhidos referem-se, apenas a duas estruturas de supervisão: à equipa de educação de infância itinerante e Conselho Pedagógico.

No primeiro caso, o indicador mais significativo refere-se à falta de tempo da equipa para desenvolvimento de processos partilhados de planeamento, avaliação/reflexão e, inclusive, para a passagem de testemunho responsável e tranquilo, na integração de elementos novos na equipa (E5: 70). Considerando, as participantes, que o processo de supervisão é partilhado, válido e importante, as intervenientes referem que a alteração do horário e do calendário escolar, tem retirado tempo à reflexão conjunta e consequentemente, à possibilidade de reformulação da sua acção pedagógica (E5: 75, 76).

Quadro 57 – Processos de supervisão

Órgãos /estruturas de supervisão	Traços indicadores	Unidades de sentido
Equipa de educação de infância itinerante	O tempo, não é muito para reflectir (...) podemos fazer uma adaptação ou outra, mas não tanto como por vezes poderíamos fazer.	6
	(...) Onde falha é exactamente nesses tempos de reflexão... nessas avaliações, nesses momentos de encontro, de planeamento em equipa... de trabalho de equipa que se considera válido e importante.	
	(...) Nós não temos uma coordenadora, nós vamos articulando... entre nós.	1
Conselho pedagógico	O Pedagógico valida... porque é bastante permeável às situações, entende a nossa realidade e, porque há uma boa relação entre todos (...).	1
TOTAL		8

Quanto ao conselho pedagógico, as participantes, consideraram que este órgão de supervisão demonstra abertura à realidade específica da modalidade, é assertivo quanto às situações que lhe são apresentadas e, entre todos os seus membros existe uma boa relação profissional e pessoal (E5: 102).

5.2.2.2 – Funções da supervisão

Relativamente às funções da supervisão, as entrevistadas, consideraram como a mais significativa a *ajuda na integração e passagem de testemunho da especificidade da modalidade* (E5: 16, 38, 67, 105, 164, 169), que no caso, foi feita por um elemento que tinha iniciado a modalidade, no concelho.

Quadro 58 – Funções da supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) Quem tinha iniciado isto (...) foi ela que nos integrou em toda a dinâmica (...) (...) Nos primeiros anos foi muito importante ter havido uma pessoa (...) outras colegas que me ajudaram a dar os primeiros passos.	6
Foi elaborada por nós em conselho de docentes, por todas as educadoras (...) [ficha de observação]. (...) As planificações (...) os relatórios... e a avaliação (...) [refere-se às tarefas da equipa, sob orientação do coordenador].	3
(...) Teremos que ter mais alguma iniciativa, no sentido de fazer perceber que nós precisamos de manter um pouco a especificidade (...) ao nível da itinerância.	2
(...) [O coordenador] a pessoa que canalizava uma série de coisas.. e que (...) serve de motor.	2
(...) [A supervisão deve] aproveitar as mais valias que existem dentro do grupo... partilhá-las e potenciá-las (...).	2
Isto tudo [a flexibilidade da modalidade] pressupõe uma organização, pressupõe pensar sobre isto [implantação das estratégias de acção], pressupõe as pessoas reunirem-se, haver tempo (...).	2
(...) Nós, enquanto equipas (...) temos que dizer (...) estamos a precisar um pouco mais de... alguma coisa (...).	2
(...) Validado em [Conselho] Pedagógico	2
(...) Os contactos com as famílias, a colaboração das famílias...os contactos com a câmara (...).[refere-se às tarefas da equipa, sob orientação do coordenador]	2
(...) Há situações em que a pessoa não se sente confortável em ir sozinha, porque são situações (...) complicadas... e difíceis de abordar (...).	1
(...) A nível dos projectos pedagógicos, tudo isso é coordenado, geralmente, dentro do conselho executivo (...).	1
É preciso, reunirmos a equipa, é preciso fazermos trabalhos em equipa... é importante que eu conheça as famílias daquela colega (...)	1
TOTAL	27

Foram também referenciadas outras funções ao longo da conversa com este grupo de entrevistadas: apoiar na construção de instrumentos de *planificação e avaliação* (E5: 108, 131, 157); promover “*a integração da modalidade*” (E5: 169) “*no sentido de fazer perceber um pouco a especificidade, ao nível da itinerância*” (E5: 87), sempre que são “*pedidas informações, colaboração e participação*” (E5: 143), nos diferentes órgãos ou estruturas de orientação educativa; *motivar os docentes* para aderirem e participarem a projectos ou acções orientados para a renovação pedagógica e para a inovação (E5: 154, 155); *valorizar o trabalho*, quer através do reforço positivo quer aproveitando “*as mais valias do grupo*”, as quais deve potenciar (E5: 116, 160); *fomentar o debate numa*

perspectiva formativa o que pressupõe tempo para questionar, pensar e reflectir, antes, durante e depois do agir; *procurar apoio de estruturas externas de supervisão*, no caso referindo-se à Direcção Regional de Educação; *estabelecer contactos/relações com a comunidade envolvente*, sejam com famílias, entidades ou parceiros (E5: 109, 158); *validar opções*, após análise e reflexão, participando na votação (E5: 98, 99) ou contribuindo com a sua opinião fundamentada; ainda, com apenas uma referência, podemos encontrar funções como: *acompanhamento no terreno*, sempre que existirem situações complicadas e de difícil abordagem (E5: 106), *coordenar a acção* (E5: 142) desenvolvida em diferentes vertentes, numa perspectiva globalizante da intervenção, *fomentar a partilha* dentro do grupo e/ou entre grupos, de modo a promover o conhecimento das situações e a resolução com responsabilidade partilhada e, ainda, fazer o levantamento das necessidades de formação dos docentes (E5: 138).

5.2.2.3 – Competências do supervisor

No que concerne às competências do supervisor, a equipa de participantes, considera como mais significativa a *capacidade de coordenação* (E5: 140, 141, 159) que caso diz respeito à capacidade de gerir e “*canalizar*” (E5: 144), toda a informação, sugestões ou diferentes facetas (E5: 145) do ‘objecto’ em desenvolvimento, orientando o seu apoio e ajuda para uma ‘construção’ articulada e gobalizante (E5: 146) da acção, com sentido para todos os intervenientes.

Com bastante significado, também, podemos observar que apoiar/ajudar a promover a auto-confiança e auto-estima (E5: 39, 73, 161, 162) dos docentes supervisionados é outra das competências requeridas ao supervisor. Com o mesmo número de unidades de significação (3), as participantes referiram a capacidade para *ajudar na integração na*

modalidade (E5: 17) de novos elementos na equipa – apresentando-os às famílias (E5:24) e, acompanhando de perto a sua “*integração*” na dinâmica dos domicílios (E5:15). A outra competência refere-se à *capacidade de transmitir a “essência”* (E5:165) da especificidade da modalidade, quer através de relatos de “*como foi vivido*” (E5:68), quer explicitando o funcionamento (E5: 22) ou outros aspectos considerados relevantes para a manutenção da sua identidade.

Quadro 59 – Competências do supervisor

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) Era importante... que houvesse alguém (...) que tendo como função essa área [coordenação] especificamente, pudesse canalizar informação e dar apoio. (...) Dessas coisas que foi apanhando (...) faz um todo (...) para que essas mesmas sugestões não se dispersem [o coordenador].	6
Fui ultrapassando os receios iniciais e com a ajuda dela (...). [O supervisor é] alguém (...) a quem te podes dirigir e dizer (...) estava com alguma vontade de... mas sozinha não me sinto muito confiante (...).	4
(...) Ela [a Gabriela] ajudou bastante nessa integração [na dinâmica dos domicílios]. (...) Também ajudou na integração... numa modalidade diferente daquela a que eu estava habituada (...).	3
(...) [A colega que fez o acompanhamento inicial], conseguiu [passar a essência da itinerância] (...) e eu aprendi muito (...).	3
(...) A pessoa que faz a coordenação do Conselho de docentes e que vai ao Pedagógico... tem essa noção [da especificidade da itinerância].	1
(...) [Foi o coordenador do projecto] que me despertou e que me fez ver que também podemos fazer coisas giras e que também podemos desenvolver.	1
(...) Essa parte da legislação e essas coisas, ficava ela encarregue disso.	1
TOTAL	19

Com pouca expressão, foram ainda consideradas competências do supervisor: a capacidade de *representar o grupo* (E5: 95), tendo para isso que conhecer todas as facetas do trabalho do grupo, sabendo transmitir a posição ou pontos de vista do colectivo que representa; *saber motivar* – despertando interesses e motivações para aspectos ou áreas de actuação diferentes e/ou inovadoras (E5: 156) e, conhecer o enquadramento legislativo e/ou procedimentos legais que informam a acção desenvolvida (E5: 151).

5.2.3- Contributos da supervisão

Os contributos da supervisão na articulação da modalidade com outras modalidades de educação pré-escolar e com outros níveis de ensino são referidos no Quadro 60, enquanto que a sua contribuição na formação na e para a modalidade encontra-se no Quadro 61.

5.2.3.1 – A articulação com outras modalidades e com outros níveis de ensino

Segundo os indicadores seleccionados para esta subcategoria podemos ver que a articulação da modalidade é feita, de forma significativa, com o 1º ciclo do ensino básico e, com menos significado com o jardim de infância.

Quadro 60 – A articulação com outras modalidades e com outros níveis de ensino

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) Articulamos com o jardim de infância, nas reuniões de conselho de docentes. (...) Também vimos com os nossos meninos ao jardim de infância (...)	3
Não há uma situação formal [de articulação entre pré-escolar e 1º ciclo]. (...) Os pólos (...) funcionam em escolas do 1º ciclo, de forma que há um bom relacionamento (...). (...) Por iniciativa nossa (...) combinamos (...) fazer de uma forma com aquela professora e (...) até fazer de outra forma com outra professora (...) mas fazemos sempre.	13
Fazemos uma ficha de observação para todas as crianças que vão transitar para o 1º ciclo.	1
TOTAL	17

Quanto à *articulação com o 1º ciclo*, as participantes, revelaram que embora esse aspecto não fosse trabalhado de forma formal (E5: 132, 135) - em espaços ou estruturas intermédias que tivessem tal objectivo, a proximidade física dos espaços (E5:123, 128) onde ambos os níveis desenvolvem a sua actividade (escolas com salas devolutas, dinamizadas como pólos de educação de infância itinerante) e o “*bom relacionamento*” entre os profissionais (E5: 125, 127, 129) tem permitido adequar

(E5:133, 134, 136), caso a caso, actividades conjuntas (E5: 124), visitas à escola (E5:137), e “*intercâmbio entre os grupos*” (E5: 126). Para além desta dinâmica, as educadoras da modalidade, elaboram uma “*ficha de observação*” (E5: 130) do desenvolvimento para todas as crianças em fase de transição para a escolaridade obrigatória, de modo a fornecer elementos complementares acerca do percurso e situação educativa de cada criança.

No que se refere à articulação com o jardim de infância (outra modalidade de educação pré-escolar), as entrevistadas referiram que tal é preparado “*nas reuniões de conselho de docentes*” (E5: 120) de educação pré-escolar (constituído por todas as educadoras de infância de ambas as modalidades) e concretizado por visitas ao jardim de infância (E5:121) ou outros contactos pontuais (E5:122).

5.2.3.2 - A formação na e para a modalidade

No que se refere à **formação na modalidade**, as participantes consideraram que sua aprendizagem ocorreu ao longo de todo o seu percurso (E5: 66) e teve por base a *partilha e a reflexão em equipa* das vivências na modalidade (E5: 77). Para enriquecer e reforçar estas aprendizagens construídas em equipa, as entrevistadas consideraram que havia necessidade de promover “*encontros entre equipas*” (E5: 78, 79), onde se pudesse “*partilhar experiências*”, *trocar impressões*, “*levantar questões*” e pensar sobre elas (E5: 80, 81) – num processo de reflexão, sobre a reflexão experiencial, das diferentes equipas. Esta necessidade da formação poderia, na perspectiva das entrevistadas, ser um pouco mais considerada, pela Direcção Regional de Educação e, para a qual tencionam solicitar tal pretensão (E5: 82, 170).

Quanto à formação para a modalidade, a equipa considerou que esta “era importante alguma abordagem” à sua especificidade na formação inicial (E5: 63, 65, 110), nomeadamente, no prolongamento dos estágios de prática pedagógica, na modalidade, porque na sua perspectiva “é a prática que nos ensina” - é observando como se faz que se pode fazer e melhorar (E5: 111, 112). A equipa baseia esta ideia, na sua experiência de receber estagiárias da formação inicial, as quais lhes têm manifestado o seu agrado pela experiência.

Quadro 61 – A formação na e para a modalidade

	Traços indicadores	Unidades de sentido
Na modalidade	(...) [A] formação passa muito por esses momentos que nós temos em equipa... termos espaço / tempo para reflectir, para trabalharmos em conjunto.	2
	(...) Também precisávamos (...) que houvesse mais alguns encontros entre equipas (...) (...) Preciso, com a experiência que tenho é (...) o partilhar de experiências com outras colegas, é a troca de impressões (...) levantar questões, a pôr questões e a pensar sobre essas questões.	4
	(...) Devia de vir alguma coisa... um pouco mais da Direcção Regional.	2
Para a modalidade	[A itinerância] tem a sua especificidade e (...) era importante haver alguma abordagem a nível da formação inicial em relação a esta modalidade de educação pré-escolar.	3
	(...) Um estágio mais prolongado, porque é a prática que nos ensina.	2
	(...) Já temos tido algumas estagiárias da formação inicial e pelo menos o que elas têm transmitido é que têm gostado muito de passar por esta experiência.	1
TOTAL		14

5.2.3.3 – Necessidades de formação na área da supervisão

No que concerne às necessidades nesta área, a equipa acredita que melhorar é uma questão “de comunicação entre todos (...)” e “de maior disponibilidade” (E5: 114) para resolver os assuntos de interesse para a comunidade educativa.

5.3 – Síntese do caso

A equipa composta por três educadoras de infância integram-se num agrupamento horizontal que engloba a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico.

Desenvolveu-se, no concelho, desde 1988/89, tendo como principal estratégia as visitas domiciliárias. Esta estratégia centrava-se essencialmente no processo de reciprocidade da relação mãe-criança, a qual se desenvolvia no espaço intimista da casa da criança, potenciando a continuidade do processo de aprendizagem e crescimento da criança no grupo doméstico de pertença (Espiney, 1997). Contudo, a educação de infância itinerante não se esgotava nas visitas domiciliárias e providenciava, à criança, diferentes níveis de socialização e que implicou uma dinâmica mais abrangente que incluía a família, a comunidade, os professores e as educadoras intervenientes, numa perspectiva emergente de desenvolvimento interativo e ecoformativo (Espiney, 1997). Actualmente, em resultado das transformações verificadas nos contextos sociais e familiares, a equipa reformulou a sua acção, orientando-a para o desenvolvimento de actividades em pólos fixos (com pequenos grupos de crianças) e, recorre à situação de apoio domiciliário, apenas, em último recurso. Mantém uma relação forte e de proximidade com as famílias porque, na sua opinião, aí está “a base de tudo”.

Relativamente aos contextos de supervisão, também neste caso, a educação pré-escolar não está representada por uma educadora de infância, no Conselho Executivo do agrupamento. A equipa considerou a sua integração como positiva e salientou que a receptividade, a sensibilidade e a compreensão da especificidade por parte do órgão de gestão, facilitaram a integração, o ambiente relacional e a colaboração entre todos. Consideraram, contudo que ao nível dos processos de supervisão era, apenas, necessário

melhorar a comunicação entre todos e a disponibilidade para transmitir as ideias e/ou informações necessárias, para que tudo funcione de forma mais eficaz.

Quanto à formação na modalidade a equipa sublinhou a necessidade de organizar encontros entre equipas para partilhar experiências e reflectir acerca do saber experiencial construído a partir das práticas desenvolvidas. Em relação à formação para a modalidade, as participantes sugeriram o prolongamento dos estágios da formação inicial, na modalidade porque é a “prática que nos ensina”.

Caso 6 – A itinerância é “imprevisto, emoção, paixão... um caminho a seguir com um sentido muito especial”.

6.1- Contextos e práticas da educação de infância itinerante

6.1.1- Percursos profissionais

Neste caso, a equipa de educadoras de infância é composta por cinco elementos cujo **tempo de serviço** se situa entre os dezasseis e os trinta anos de serviço docente. Para além da estabilidade profissional de todos os elementos, o contributo que cada um aporta para o grupo das suas experiências profissionais e a dinâmica de grupo construída num já longo período de trabalho conjunto (oito/dez anos), é possível ainda perceber o interesse e o entusiasmo com que desenvolvem a sua acção, a serenidade com que avaliam e reflectem sobre os diversos aspectos do processo educativo e a satisfação pessoal e profissional que encontram no seu desempenho na modalidade.

Tal como foi referido no parágrafo anterior as **experiências profissionais** são significativas e, como podemos ver no Quadro 62, estas abrangem um largo manancial de contextos educativos experienciados pelo grupo. Destes, alguns mostraram-se especialmente significativos para a integração na modalidade: trabalhar em meio rural onde havia “*muita relação com as famílias [e] com as crianças*” (E6: 19), estar “*habituada a lidar com as famílias*” (E6: 29), numa IPSS e ainda a necessidade de quebrar rotinas e experiências profissionais pouco estimulantes ou consideradas esgotadas, como nos contam outras das participantes:

“O que eu comecei a sentir no jardim de infância é que já não havia muitas coisas para dar (...) então, comecei a sentir que o que eu gosto de dar, podia dar nouro sítio onde precisassem mais”. (entrevista n.º 6 : p.333)

Quadro 62 – Percursos profissionais

Subcategorias	Traços indicadores	Unidades de sentido	Notas / obs
Tempo de serviço	(...) Vinte e um (...) [anos de serviço]. Acabei em oitenta e oito [contabiliza 16 anos de serviço].	2	As restantes docentes têm: 30, 20 e 18 anos de serviço;
Tempo de serviço na modalidade	(...) Em 96 vim para o pré-escolar itinerante. Portanto há 8 anos. Fui para a itinerância em noventa três noventa e quatro [10 anos de serviço, na itinerância].	2	2 elementos da equipa têm 8 e as restantes três 10 anos de serviço na modalidade ,
Experiências profissionais	Trabalhei de 88 até 96 em jardins de infância da rede pública, em vários locais do continente e da Madeira (...). (...) Trabalhei em alguns jardins de infância, cá em Portugal, depois fui para Macau (...) vim para Portugal (...) [e] estive quatro anos (...) [num jardim de infância da rede pública]. (...) Tinha estado em jardim de infância (...) ciclo preparatório e depois itinerância.	8	
Satisfação na modalidade	Tem sido giro. (...) A itinerância (...) eu adoro.	5	
	(...) Aqui, [na itinerância] foi descobrir um outro mundo... um meio rural... um outro tipo de relação que me encantou... que me apaixonou.	5	
	O contacto com as famílias, (...) com o meio rural, acho fascinante (...).	1	

A **satisfação do grupo de educadoras relativamente à modalidade**, está bem explícita ao afirmarem que *“para já não volto (...) para o jardim de infância”* (E6: 17), *“enquanto puder, fico”* (E6: 26); esta determinação é complementada por outros elementos, que a emoção posta nas palavras traduz o carinho e o sentido de pertença com que desenvolvem quotidianamente o seu trabalho: *“a itinerância foi aquela resposta certa”* (E6: 18), *“teve alguns momentos complicados, mas é giro estar nessa dificuldade”* (E6:3) e acrescentam que a itinerância *“é um bocado de imprevisto... de imprevisto bom... que dá prazer... porque se vai construindo, gerindo o tempo e as emoções... não há rotina...”* (E6: 180).

Também *“o contacto com as famílias”* e com a ruralidade são aspectos que levam as participantes a considerarem a educação de infância itinerante como *“fascinante”*, um *“caminho com um sentido muito especial”*. (E6: 181)

6.1.2 – Enquadramento da modalidade

A educação de infância itinerante iniciou-se, no concelho, no ano lectivo de 1996-97, tendo, à 4/5 anos, integrado um dos agrupamentos de escolas existentes. Essa integração, experimentada pela equipa, durante 1 ou 2 anos, levou ao afastamento da modalidade, em termos, pedagógicos desde há 3 anos e, resultou na situação actual - a integração meramente administrativa-financeira.

Para além da situação institucional, apresenta-se também os pressupostos orientadores e as especificidades que caracterizam a modalidade, neste concelho.

6.1.2.1 – Enquadramento institucional

Neste caso, a educação de infância itinerante, integra um agrupamento de tipologia vertical, que inclui para além da modalidade, jardins de infância da rede pública, escolas do 1º ciclo do ensino básico, 2º e 3º ciclos do ensino básico, integrados.

Quadro 63 – Enquadramento institucional

	Traços indicadores	Unidades de sentido
Percurso histórico	[A educação de infância itinerante iniciou-se, no concelho] Em 96/97. Há uns anos [sete anos].	1
Posicionamento da equipa, na dinâmica organizacional	(...) Continua a justificar-se (...) crianças para apoiar há sempre (...).	1
	Podemos ter algumas desvantagens, mas acho, que ainda temos algumas vantagens em estar aqui [relativamente à não integração plena no agrupamento de escolas].	4
	Enquanto não nos chamarem [do agrupamento] a gente não se convida mais.	1
	Pode haver alturas e momentos que nós tínhamos qualquer coisa a ganhar [com a integração plena, no agrupamento]. [O funcionamento integrado, no agrupamento] (...) Era rico... [e] enriquecia muito mais (...).	3
	Se nós conseguíssemos ter voz no agrupamento, se conseguíssemos dar importância à educação pré-escolar itinerante, como modalidade alternativa (...) só tínhamos a ganhar, enquanto pré-escolar itinerante.	1
Constrangimentos da integração	(...) Há uns 2 ou 3 anos sentimo-nos um bocadinho postas de lado [no agrupamento].	1
	Há pessoas no agrupamento que não sabem o que a gente faz e fazem muita espécie aquilo que a gente faz (...).	1
	Se as pessoas fossem mais abertas e disponíveis para enquadrar todas as possibilidades... tínhamos a ganhar... é evidente.	1
	(...) Algumas coisas (...) perderam-se as pontas pelo caminho.	1
	A educação pré-escolar é pouco valorizada nos agrupamentos (...).	1
	Os agrupamentos (...) têm muito pouca autonomia também.	1
	A política educativa não permite que os agrupamentos defendam o seu próprio território educativo.	1
	O encerramento das escolas isoladas, também começa a pôr em causa a itinerância (...).	4
	O que (...) poderá prejudicar fortemente, é a política (...) [a continuidade da modalidade].	
	Não [fazem parte do projecto educativo da escola]. [O projecto educativo da escola] Nem sequer o conhecemos.	2
(...) Não sabemos (...) quem está a ocupar o cargo [de responsável pelo nível pré-escolar, no conselho executivo].	1	
Factores facilitadores da integração	(...) Há vários agrupamentos, onde nós trabalhamos... e assim, ficámos muito bem aqui.	3
	[Ao agrupamento] Vamos (...) três ou quatro vezes durante o ano... entregar o Plano Anual de Actividades, e no fim do ano entregamos o relatório.	1
	Autónomas [em termos pedagógicos].	1
TOTAL		30

Tal como podemos observar no Quadro 63, a equipa considera que a continuação da modalidade não está em causa, porque “*crianças para apoiar há sempre*” (E: 103), mas quanto à sua integração plena no agrupamento, os indicadores mostram algum cepticismo e alguns constrangimentos, os quais não favorecem uma dinâmica positiva que permita uma relação de confiança mútua que aproxime a equipa, dos diferentes órgãos de gestão e administração do agrupamento de escolas. Na sua opinião e, balanceando os aspectos positivos e negativos da integração plena, consideram que “*não tinham nada a ganhar*”(E6:116), embora reconheçam que “*o funcionamento integrado*” podia ser enriquecedor (E6:115) e, e que em certos momentos tinham “*qualquer coisa a ganhar*” (E6: 49), se conseguissem ter voz e “*dar importância à educação pré-escolar itinerante, como modalidade alternativa*” (E6: 106). No entanto, mesmo, conscientes que a actual situação pode “*ter algumas desvantagens*” (E6: 41) mostram-se dispostas a, nesta fase, abdicarem de algumas vantagens, como por exemplo, “*a articulação entre os ciclos*” (E6: 52, 48), para poderem “*ganhar outras*” (E6: 51) e só põem a hipótese de integração plena quando o agrupamento as chamar ou se forem obrigadas a tal.

Quanto às dificuldades que motivaram o afastamento da educação de infância itinerante, do enquadramento pedagógico do agrupamento de escolas, na qual se insere, foram na opinião das intervenientes, diversos. Assim, o facto, da modalidade não estar incluída no Projecto Educativo do agrupamento e este não ser do conhecimento da equipa, expressa bem a falta de motivação de ambos os lados para a integração plena. Também revelador desta falta de interesse mútuo encontramos a falta de abertura e disponibilidade “*para enquadrar todas as possibilidades*” (E6:107), o desconhecimento do que se faz na modalidade, a pouca valorização deste nível educativo e, o desconhecimento (por parte da equipa) de quem está responsável pela educação pré-

escolar, no órgão de gestão, aos quais acrescem, ainda, sentimentos de perda *de* algumas “*pontas pelo caminho*” (E6: 50) e desconforto das participantes. Depois, as participantes consideram que a política educativa para além de proporcionar ao agrupamento “*muito pouca autonomia*” (E6: 117) e, não lhe permitir defender “*o seu próprio território educativo*” (E6: 118), também são pouco consentâneas com os pressupostos da modalidade e não a favorecem nomeadamente, nas suas dinâmicas de integração e continuidade educativa (devido ao encerramento das escolas do 1º ciclo), podendo mesmo, nalguns casos, pôr em causa a sua continuidade.

No entender das participantes, a integração administrativa, exclusivamente, “*funciona muito melhor*” (E6: 47), porque mantêm a autonomia pedagógica, deslocam-se, apenas, pontualmente ao agrupamento (escola-sede). Também, a decisão de integração administrativa, neste agrupamento, foi boa e justifica-se porque ficaram “*muito bem aqui*”, considerando que a modalidade está implementada “*em várias freguesias*” onde “*há vários agrupamentos*” (E6: 43).

6.1.2.2 – Pressupostos orientadores da modalidade

A base de sustentação da acção da equipa é, segundo os indicadores, a valorização do envolvimento familiar e da dinamização da comunidade. Na vertente, do envolvimento das famílias, as educadoras participantes, consideram que a educação de infância itinerante “*devia ser sempre com as famílias*” (E6: 171) e implementar-se “*em sítios que realmente se justifique*” (E6: 171), ou seja, em áreas onde as crianças e famílias não tenham acesso a estruturas de apoio fixas e, onde o emprego (especialmente feminino) permita o acompanhamento da criança, quer durante o desenvolvimento da actividade pedagógica, quer na ausência da educadora. Na sua opinião, na modalidade “*não se*

trabalha apenas com a criança” (E6: 81), mas também a vertente familiar, sobretudo, valorizando a importância do papel da mãe e da mulher, tendo em vista a promoção da sua independência. Também, por outro lado, esse trabalho com a família e, especialmente com as mães, permite-lhes estabelecerem relações de amizade e pontos de identificação entre elas e compreender melhor a importância da educação pré-escolar, para a criança.

Quadro 64 – Pressupostos orientadores da modalidade

Traços indicadores	Unidades de sentido
Através da itinerância, os pais compreendem a importância do pré-escolar (...).	1
Elas [mães] acabam por conseguir tirar a carta de condução (...) [e] perceber que se tornaram mais independentes (...). (...) <i>Esse trabalho com as famílias... nós valorizamos muito (...).</i>	3
A itinerância devia ser sempre com as famílias... existir em sítios que realmente se justifique.	1
(...) As relações que as mães estabelecem umas com as outras e as amizades (...) [permite que] quando se encontram acabam por se identificarem umas com as outras.	1
[O trabalho da educação de infância itinerante] É importante para eles [crianças], para as famílias e para a comunidade... e que se nota.	2
TOTAL	8

As participantes consideram, ainda, que a educação de infância itinerante, para além de ser importante para as crianças e respectivas famílias é também importante para a comunidade e, que nesta vertente *“há um trabalho muito grande com a comunidade”* (E6: 96), do qual têm obtido resultados notórios.

6.1.2.3 – Especificidade da modalidade

Para definir a especificidade da modalidade, neste concelho encontramos um número considerável de referências (10) aos contextos geográficos, sociais e até educativos que enquadram as crianças abrangidas na modalidade, num total de trinta e duas (E6: 65). Como podemos ver no Quadro 65, existe uma grande dispersão em termos geográficos

e, o grupo inclui: crianças que estão em casa com pais ou avós, cujas famílias não têm alternativa e/ou escolheram o meio rural, as quais não têm acesso a estruturas fixas de apoio; crianças que embora com condições para frequentar as instituições fixas existentes, optam pela modalidade pelas suas características e potencialidades; outras ainda com dificuldades económicas; existem também alguns casos de crianças em risco, sob observação da comissão de menores concelhia.

As restantes referências distribuem-se maioritariamente (15) pelas estratégias que a equipa utiliza para concretizar a sua acção educativa, pelos factores de flexibilidade (4), pelas relações que se estabelecem (4) e pelas dificuldades sentidas (4) e espaços utilizados (2) para o desenvolvimento das actividades.

Sendo as estratégias um elemento importante de especificidade da educação de infância itinerante, a equipa utiliza um leque diversificado de modo a dar forma à sua intervenção junto de crianças, famílias e comunidade. As situações de apoio implementadas são: núcleos (ou pólos fixos), apoios domiciliários, com regularidade semanal; “*encontros de grupos*” (E6: 76), pontualmente, para festas comemorativas tradicionais, ateliês; dinamização de ludoteca itinerante que por falta de acordo entre as partes interessadas (DREAlg, Casa do Povo e Câmara Municipal), este ano não estava a funcionar; dinamização das famílias, com experiências pontuais, visando a sociabilização e a construção da sua autonomia (E6: 84); dinamização da comunidade, dando vida à escola do 1º ciclo, devoluta já à algum tempo e desenvolvendo um projecto de animação, no mercado municipal.

Quadro 65 – Especificidade da modalidade

	Traços indicadores	Unidades de sentido
Contextos geográficos e sociais	Há umas [crianças] que estão em casa (...). (...) Temos crianças muito espalhadas em termos geográficos.	4
	(...) Há crianças que são apoiadas por opção, porque acreditam na modalidade (...).	2
	São pessoas que por opção optam pela ruralidade (...).	1
	(...) Há crianças (...) [na] situação de protecção de menores... que estão a ser vigiadas pela comissão.	1
	Há crianças com dificuldades económicas (...).	1
	(...) Não há povoamento da serra (...).	1
Estratégias utilizadas	[As estratégias são] apoios domiciliários e núcleos.	1
	(...) Quando o núcleo se passa na escola... organizamos pontos de encontro entre [os grupos] da itinerância.	1
	(...) Fazemos (...) [na escola-sede] encontros com grupos de crianças. [Na escola – sede] Fazemos... o Natal, o Carnaval, veio aqui a oleira com a roda... umas vezes fazemos coisas com o grupo todo, outras fazemos coisas que vêm vários grupos (...).	3
	Este ano não temos ludoteca (...) porque não houve acordo entre a Câmara, a Direcção Regional e a Casa do Povo.	1
	(...) Nós fazemos animação de um projecto no Mercado (...). Quando nós viemos aqui para esta sala as pessoas ficaram contentes porque viemos dinamizar esta escola.	2
	Tentámos dinamizar à noite, um grupo de cantares com várias famílias (...).	2
	Estarmos juntas, conversarmos, estamos bem ou estamos mal, fazemos ou não fazemos... um dia corre mal, outro dia corre bem... mas é fundamental.	5
Espaços utilizados	Há certos locais que trabalhamos na escola. [A escola –sede da equipa] É quase uma escola tipo pólo, em termos de recursos. Nós pretendíamos que fosse um centro lúdico da itinerância (...)	2
	(...) A relação de confiança que se vai estabelecendo entre a família e a educadora... é um trabalho que se vai construindo ao longo do tempo.	2
Relações estabelecidas	(...) Há muitas conquistas... e essas conquistas são imprevisíveis... vão-se construindo... e a itinerância tem sido isso.	3
	(...) Uma mãe (...) disse [que] “gostava da itinerância, pelo facto de poder optar... e [a criança] ter (...) apoio de dois dias (...) sem precisar de estar o dia todo no jardim de infância. Assim, estava uns momentos com ela, outros momentos com as crianças (...).	1
Flexibilidade / Adequabilidade	[Na itinerância] (...) Há sempre um descobrir todos os anos... as situações têm sempre coisas novas (...). A itinerância (...) é um bocado de imprevisto (...) sentido com emoção (...).	2
	Trabalhar com uma criança é mais difícil do que trabalhar com vários (...).	1
Dificuldades	Se não soubermos gerir e não soubermos perceber que esse tempo é importante para a família e para nós, sentimo-nos insatisfeitas, incompletas (...).	1
	TOTAL	37

Outro dos aspectos, considerados pelas participantes, como muito importante para a modalidade, é a dinâmica de equipa, a qual é salvaguardada pela possibilidade de encontro semanal para estarem juntas, conversarem sobre o que corre bem ou mal, decidirem o que vão fazer e quebrarem o isolamento de *“quatro dias sem falar com ninguém”* (E6: 128) da equipa. Todas as participantes concordaram que estes encontros semanais são essenciais ao funcionamento da equipa e da modalidade.

Outro elemento significativo é as relações que se estabelecem com a família e o envolvimento pessoal, que as participantes referem com alguma emoção. Relativamente à *“relação de confiança que se vai estabelecendo entre a família e a educadora é um trabalho que se vai construindo”* e que *“leva muito tempo”* (E6: 173). Talvez cimentada por estas relações que são profissionais, mas também pessoais, pelo orgulho do que já foi conquistado e pelas expectativas mais imprevisíveis em relação ao futuro, as participantes avançaram com uma ideia que definisse essa relação com a modalidade: *“a itinerância é muito “o sentir”* (E6: 176) e *“o que nos move é a emoção”* (E6: 176).

Quanto à flexibilidade da modalidade, esta parece estar associada à estruturação do tempo semanal definido para cada situação de apoio, a qual permite à família conciliar duas situações educativas que considera aconselháveis: a criança na família, e a criança no grupo de iguais. A outra faceta da flexibilidade é a capacidade de *“descobrir”*(E6:178) e lidar com o *“imprevisto”*(E6: 177), renovando-se todos os anos com situações sempre novas, .

Os espaços que a equipa referenciou foram as escolas do 1º ciclo, no momento devolutas, uma das quais serve de sede à equipa, espaço onde se realizam as reuniões da

equipa, arrumam materiais e onde decorrem pontualmente os encontros entre grupos, mostrando a equipa o desejo de o transformar num “*centro lúdico da itinerância*” (E6:98).

As dificuldades específicas da modalidade referem-se, sobretudo, à fase de integração e adaptação à modalidade. Na verdade, as participantes consideram que “*trabalhar com uma criança é mais difícil do que trabalhar com vários*” (E6: 168) e que outra dificuldade é o tempo de construção da relação educativa, que se não for bem gerida e compreendida, pela educadora, pode provocar alguma ansiedade e insatisfação relativamente à modalidade.

6.2 – Contextos e práticas de supervisão

6.2.1 – Contextos de supervisão

6.2.1.1- Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão

Com um enquadramento institucional que se pode considerar mais administrativo que pedagógico, as estruturas referenciadas como de supervisão são ao nível interno o **Conselho Pedagógico**, ao qual associam complexidade de processos, planeamento com grande antecedência e poder para “*mandar em coisas que não sentem*” (E6: 114) e/ou não sabem.

Quadro 66 – Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
As vezes, precisamos de um apoio (...) [da Direcção Regional] e é complicado, nem sempre estão disponíveis, nem sempre podem (...). [No final do ano, o relatório] Damos três para a Direcção Regional e um para o agrupamento. A Direcção Regional manda para a Casa do Povo (...) para a Câmara e para Lisboa.	6
(...) Se fosse no agrupamento, tínhamos que ir ao Conselho Pedagógico pedir com não sei quanto tempo de antecedência (...) [e iam] mandar em coisas que não sentem.	1
Total	7

Quanto a estruturas externas, é referenciada a Direcção Regional de Educação, para a qual enviam o relatório de actividades, no final de cada ano lectivo e recorrem quando precisam de apoio. Segundo as entrevistadas, a Direcção Regional de Educação tem assumido a responsabilidade de enviar o referido relatório anual de actividades, para as entidades locais (Casa do Povo e Câmara Municipal), com as quais existem protocolos de colaboração e para as estâncias hierarquicamente superiores, no sentido de informar aos parceiros e superiores hierárquicos, da actividade desenvolvida pela equipa. No plano do apoio técnico-pedagógico, as educadoras consideraram que, ao tempo do início da modalidade no concelho, esta estrutura de supervisão regional "*já não apoiava*" tanto as equipas (E6:10), como quando as primeiras equipas iniciaram a implementação da modalidade na região e, por tal facto não houve "*grandes reuniões, grandes explicações, nem grandes conversas*" (E6:4) e que actualmente "*é complicado*" articular as necessidades de apoio da equipa com a disponibilidade dos elementos da Direcção Regional de Educação, com funções nesta área.

6.2.1.2 – Representatividade do grupo nas diferentes estruturas de supervisão

Neste caso, o grupo de educadoras de infância que exercem funções na educação de infância itinerante, não integram e não participam através de representação directa e/ou indirecta em qualquer órgão de gestão e administração ou em qualquer estrutura intermédia de orientação educativa, do agrupamento de escolas ao qual pertencem.

Podendo-se considerar a sua integração meramente administrativa, a equipa funciona de forma autónoma em termos pedagógicos e participa nas reuniões do conselho local de educação com "*um elemento da equipa, aparte do agrupamento*" (E6: 62).

Quadro 67 – Representatividade do grupo, nas diferentes estruturas de supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
Ninguém [exerce cargos ou funções de supervisão nas estruturas do agrupamento].	1
Não [têm uma representante no Conselho Pedagógico, na Assembleia de Escola e/ou no Conselho Executivo]. Em nada.	1
[Participação nas reuniões de articulação com o 1º ciclo] Também não.	1
Nas reuniões da Câmara (...) [está o] Agrupamento de um lado e a itinerância também presente.	1
Havia um elemento do agrupamento e uma pessoa da itinerância [nas reuniões para o conselho local de educação].	2
Total	6

6.2.2 – Práticas de supervisão

No que se refere ao desenvolvimento das práticas de supervisão, os indicadores informam-nos sobre os processos (Quadro 68), as funções que desempenham (Quadro 69) e às competências que os coordenadores/supervisores apresentam no exercício das suas funções (Quadro 70).

6.2.2.1 – Processos de supervisão

As entrevistadas, embora, actualmente não estejam integradas pedagogicamente, no agrupamento de escolas, ao qual pertencem, manifestaram a sua opinião com base na sua experiência, aquando da sua integração, na referida instituição. Assim, os indicadores referem dados relativos ao conselho de docentes de articulação entre os níveis pré-escolar e 1º ciclo, à equipa de educação de infância itinerante e ainda nos dão a sua perspectiva sobre os processos de supervisão desencadeados no agrupamento e na estrutura de coordenação regional (DREAlg).

Relativamente ao *conselho de docentes* que reunia docentes *do pré-escolar e 1º ciclo* do ensino básico, as entrevistadas consideraram que embora, o objectivo fosse a articulação

entre os dois níveis de ensino, os assuntos tratados nesse espaço, não tinham interesse para a modalidade, talvez pelo facto de as educadoras de infância estarem em minoria, relativamente aos docentes do 1º ciclo (E6: 33, 34).

Quadro 68 – Processos de supervisão

	Traços indicadores	Unidades de sentido
Conselho de docentes de pré-escolar e 1º ciclo	[As reuniões de articulação com o 1º ciclo] (...) tem muitas professoras (...) e tem duas educadoras... aquilo para as educadoras não tinha assunto nenhum.	2
Equipa de educação de infância itinerante	Sentamo-nos nesta mesa comprida e fazemos todas [planeamento, articulação das actividades e contactos]. De resto, vamos sugerindo umas com as outras.	2
	(...) Não temos uma coordenadora [na equipa]. Temos uma “consciência” (...) refere-se à pessoa que toma atenção ao cumprimento das tarefas, com prazos preestabelecidos].	1
Perspectiva global	Íamos às reuniões [no agrupamento]. Mas depois, achámos que aquilo não tinha proveito nenhum e “desinfiltramo-nos” outra vez.	1
	(...) Faz-me um bocado de confusão precisarmos de autorização do agrupamento para podermos fazer determinadas coisas (...) estarmos a pedir autorização para ir aqui ou ali, para comprar isto ou aquilo.	1
	(...) No momento em que entrarmos no agrupamento (...) a primeira coisa é tentar anular-nos, não tentar perceber ou valorizar.	3
	(...) Algumas informações vão para o jardim de infância e aqui não chegam (...). [As estruturas de supervisão] (...) não funcionam, a comunicação não existe.	6
	A coordenação da educação pré-escolar itinerante da Direcção Regional não facilita sequer canais de comunicação entre as equipas do distrito de Faro... ir ver como é que funciona. Não há canais de comunicação.	4
	Teríamos a ganhar [com a integração no agrupamento] se as coisas funcionassem bem (...).	1
TOTAL		21

Quanto à forma como se desenrola o processo de supervisão, ao nível da *equipa de educação de infância itinerante*, as entrevistadas, referiram que existe um trabalho partilhado em equipa desde o planeamento, aos contactos, à articulação as actividades e que para esse processo vão contribuindo as ideias de todas (E6: 120, 123). Quanto a quem desempenha o papel de supervisor, todas concordaram que não tinham uma

coordenadora, mas um dos elementos da equipa fazia o papel de “*consciência*”, ou seja, a pessoa que chamava a atenção para algumas tarefas que eram importantes e inadiáveis para equipa (E6: 121).

Já no que se refere aos processos de supervisão, no seu global, as participantes consideraram que o seu entrave mais significativo está ao nível da *passagem de informação* e, mesmo o agrupamento enviando informação para a equipa (E6: 54 55), esta considerou que existe *falta de informação sobre as várias realidades a nível regional e nacional* (E6:152,153,154,156), porque os canais de comunicação/disseminação de informação, não funcionam, o mesmo se verificando nas estruturas de supervisão. Na sua opinião, também, esta dificuldade se verifica ao nível da Direcção Regional de Educação, a qual não facilita a *partilha de informação entre as equipas de educação de infância itinerante do Algarve* (E6: 155, 161), assim como, a *divulgação de outros projectos* (E6:157, 158), e/ou experiências interessantes para o enriquecimento da modalidade. Para além desta falta de circuitos de comunicação, a equipa revelou que, na sua percepção, o processo de integração da modalidade, nas estruturas de supervisão do agrupamento, não procuraria conhecer e compreender a realidade específica da sua intervenção (E6:112) e, consideraram mesmo, que apesar disso quereriam “*dar opinião sem perceber nada do assunto*” (E6:111, 113). Nesta linha de cepticismo, os elementos da equipa, consideraram que as reuniões em que participaram, durante a fase inicial da sua integração, não trouxeram benefícios à equipa ou à modalidade (E6: 40) e não gostam da ideia de perder mais autonomia e ter de solicitar tudo ao agrupamento (E6: 46).

Apesar deste olhar crítico relativamente aos processos de supervisão no agrupamento, a equipa concordou que se tudo funcionasse bem, a sua plena integração no agrupamento de escolas, trazer-lhe-ia vantagens (E6: 119).

6.2.2.2 – Funções da supervisão

Neste caso, a função mais significativa, atribuída à supervisão é promover *estratégias para a divulgação da modalidade* ou seja, segundo as participantes, as equipas (E6:, 89, 90, 92) - sob orientação do coordenador, ou sob a forma de supervisão partilhada e, as estruturas supervisivas de nível superior (E6: 87, 88) (referência omissa à DREAIG e órgão executivo do agrupamento, aos quais apresentam os relatórios de actividades da equipa) deveriam procurar estratégias para divulgar a modalidade junto de entidades, comunidades, parceiros e/ou grupos/organizações com interesse em conhecer esta forma de apoio à criança e à família, nos contextos rurais.

Quadro 69 – Funções da supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
Dão-nos informações... [do agrupamento]	1
(...) Ao nível de uma avaliação mais escrita, ao nível do relatório (...) não fazemos isso [valorizar o trabalho com as famílias].	1
(...) Devíamos escrever mais e divulgar mais (...) a nível concelhio (...) para as escolas, para os agrupamentos, para a Câmara (...). [As instâncias superiores] Podiam ajudar (...) têm mais recursos para isso [para divulgar o trabalho das equipas].	5
Também é falta de iniciativa das equipas, pois se à sexta-feira, a maior parte das equipas tem esse dia para se reunir, podíamos por nossa iniciativa arranjar um dia para nos juntarmos (...).	2
[A dinâmica de equipa] É um suporte emocional... é um suporte para todas.	3
(...) A discussão é muito importante, porque faz crescer. [A equipa] (...) é a nossa razão, é a nossa discussão... é a nossa formação (...).	3
TOTAL	15

Em segundo plano, por ordem de significado, podemos encontrar mais duas funções atribuídas à supervisão: *dar apoio* (E6: 133, 134, 137), no sentido de suporte emocional

em todas as situações difíceis de resolver e, proporcionar o debate de ideias numa perspectiva de formativa da equipa (E6: 126, 132, 138). Com menor expressão, encontramos, com duas referências (E6: 124, 159), a função de *estimular iniciativas que visem a partilha de experiências dentro da equipa e entre equipas* e, apenas com uma referência cada, encontramos outras funções atribuídas à supervisão: *informar* e *valorizar* o trabalho do grupo, neste caso, o aspecto relacionado com o envolvimento familiar.

6.2.2.3 – Competências do supervisor

No caso, designado amistosamente, por “*consciência*” (E6: 125) do grupo, a competência solicitada e reconhecida é a sua *capacidade de organizar tarefas e estabelecer prioridades* relativamente aos assuntos importantes que a equipa necessita dar resposta a curto e/ou médio prazo.

Quadro 70 – Competências do supervisor

Traços indicadores	Unidades de sentido
[Para as tarefas com] (...) “timings” (...) temos a “consciência” a trabalhar para nós... “é preciso isto”, “é preciso aquilo”. Não é bem coordenadora... toma atenção para os tempos e para aquilo que é importante e está a acabar o prazo e o que é preciso fazer.	2

De forma bem disposta o grupo confia na sua capacidade de organização ao serviço do grupo, orientando/alertando, a equipa, para as tarefas que são prioritárias para o funcionamento e desenvolvimento de toda a dinâmica da equipa.

6.2.3 – Contributos da supervisão

Os contributos da supervisão são referenciados no Quadro(71,72 e 73), respectivamente, quanto à articulação da educação de infância itinerante com outras modalidades de



educação pré-escolar e com outros níveis de ensino, à formação na modalidade e para a modalidade e, às necessidades de formação na área da supervisão.

6.2.3.1 – A articulação com outras modalidades e outros níveis de ensino

O contributo da supervisão para a articulação da educação de infância itinerante com outras modalidades de educação pré-escolar, merece algumas críticas e sugestões, por parte da equipa, como adiante se constatará. Na articulação com outros níveis de ensino, no caso, com o 1º ciclo do ensino básico, as participantes, referiram que têm existido, ao longo do ano lectivo, alguns encontros para o desenvolvimento de actividades conjuntas (E6:78), decorrendo estes contactos e respectivo planeamento de relações informais (E6: 35, 36, 37), sem recurso a reuniões formais (em estruturas de orientação educativa vocacionadas para tal objectivo).

Quadro 71 – A articulação com outras modalidades e outros níveis de ensino

Traços indicadores	Unidades de sentido
[Com os professores do 1º ciclo] Relações informais, actividades juntas, irmos lá de vez em quando.	4
Com domicilios vamos (...) visitar as escolas do primeiro ciclo (...) e aos jardins de infância.	1
As educadoras que trabalham no jardim de infância não sabem muito bem o que é a itinerância. (...) As próprias educadoras não... se articulam (...) [referindo a articulação entre modalidades diferentes de educação pré-escolar].	4
(...) Tem de haver uma formação da Direcção Regional... das pessoas que trabalham com os jardins de infância e com o pré-escolar itinerante e com outras modalidades se existirem (...).	2
TOTAL	11

No que se refere à articulação da educação de infância itinerante com outras modalidades de educação pré-escolar, nomeadamente, com o jardim de infância, as interlocutoras, referiram a realização de algumas visitas, pontual e informalmente, sobretudo com as crianças apoiadas em situações domiciliárias. No entanto,

relativamente a este assunto, as educadoras entrevistadas, referiram de forma significativa, *a necessidade de uma maior articulação entre as duas modalidades de apoio à infância* (E6: 144, 145, 147, 150), sugerindo que para isso acontecer é necessário haver alguma formação conjunta, sob a responsabilidade da Direcção Regional de Educação (E6:148, 149), onde possa ser dado conhecimento da modalidade aos outros profissionais que exercem a sua actividade noutras modalidades de educação pré-escolar.

6.2.3.2 – A formação na e para a modalidade

No que se refere à formação na modalidade, embora as participantes tivessem considerado que não tinham tido *“formação nenhuma a nível de pré-escolar itinerante”* (E6:7,12), o facto é que referenciaram, como aspecto mais significativo, da sua aprendizagem, o *acompanhamento e/ou visitas a outras equipas já a operar na modalidade* (E6: 6, 8, 9). Para além, da observação e experiência com outras equipas na modalidade, as participantes consideraram que foi com base nas práticas desenvolvidas no *“dia a dia”* que foram construindo o seu conhecimento acerca da modalidade. Quanto à necessidade de continuar a formação na modalidade, as participantes, consideraram que a *partilha de experiências* (E6: 162, 163) entre equipas seria uma boa estratégia de formação *“para saber como se faz nos outros sítios”* (E6: 162), aprender e crescer profissionalmente. Consideraram também que os Centros de Formação de Professores poderiam organizar alguma formação, recorrendo às equipas da educação de infância itinerante, para *dinamizar sessões relativas à modalidade* (E6: 161).

Quadro 72 – A formação na e para a modalidade

	Traços indicadores	Unidades de sentido
Na modalidade	(...) Fomos construindo a nossa formação... foi do dia a dia, foi pela prática.	1
	Nós fomos a Espanha ver o projecto “prescolar em casa”. Era muito giro haver um intercâmbio, mesmo até para se iniciar... para ver como é que as coisas são (...).	3
	Não tive formação nenhuma a nível de pré-escolar itinerante (...).	2
	Assim, também não crescemos, não aprendemos (...) [sem comunicação e partilha de experiências] quanto menos se partilha, menos se aprende.	2
	Nos Centros de Formação, seria eventualmente, fazer com que a equipa de educação pré-escolar itinerante fosse (...) dinamizar uma sessão (...).	1
Para a modalidade	(...) Deve ser obrigatório em todas as escolas de formação.	4
	(...) Se fizesse parte da formação inicial, a educação pré-escolar itinerante, as educadoras saberiam escolher... sabiam se gostavam desta modalidade.	
	(...) Tivemos uma [estagiárias] de Educação de Infância que vieram fazer um trabalho de pesquisa (...) para trabalhos teóricos de uma disciplina, não foi para prática (...).	2
	Esse trabalho tinha que ser feito na formação inicial e na formação contínua, também... que há uma outra modalidade, que há uma outra resposta à família (...).	2
	(...) Foi mais fácil vir para a itinerância com alguns anos de experiência em jardim de infância, do que sair do curso e vir para a itinerância.	3
TOTAL		20

Relativamente à formação para a modalidade, as participantes, consideraram que a mesma, deveria iniciar-se *obrigatoriamente* (E6: 139, 140) *na formação inicial* de educadores de infância com base nos pressupostos que conhecendo a modalidade, os profissionais, poderiam fazer opções conscientes de trabalho (E6:164) e assegurar a *continuidade* da especificidade da modalidade (E6:165). Esta posição contraria um pouco a ideia, também, apresentada pelo grupo de participantes de que a integração na modalidade deveria acontecer com alguma maturidade profissional (E6: 166, 167, 169) porque do seu ponto de vista não é fácil “*sair do curso e vir para a itinerância*”. Esta ambivalência de ideias foi manifestada, pelo grupo ao considerar que os estágios de observação, na formação inicial são importantes (pela experiência que a equipa tem neste domínio) para construir conhecimento acerca da modalidade (E6: 141, 142), mas a formação contínua, é igualmente importante, para dar oportunidade aos profissionais

com experiência profissional se de inteirarem e terem oportunidade de optar (E6: 170) entre as diferentes respostas à família (E6: 146) e à criança em idade pré-escolar.

6.2.3.3 – Necessidades de formação na área da supervisão

Pela sua experiência, ao receberem alunas estagiárias, em formação na área da supervisão, as participantes consideraram adequado proporcionar-lhe conhecimentos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na modalidade, de modo que estas pudessem compreender o trabalho das educadoras “*na itinerância*”.

Quadro 73 – Necessidades de formação na área da supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
Como [as alunas estagiárias] eram supervisoras... a gente falou ao nível da prática, para saberem o que é o trabalho das educadoras na itinerância.	1

6.3 – Síntese do caso

A equipa composta por cinco educadoras de infância, está ligadas, apenas administrativamente a um dos vários agrupamentos de escolas, de tipologia vertical, que se localizam no concelho. Do facto resulta, que a modalidade não está directa ou indirectamente, representada nos órgãos de gestão e administração ou nas estruturas de orientação educativa consignadas no regime de autonomia e gestão no âmbito do Decreto-lei n.º 115-A/97, dispondo, assim, de autonomia pedagógica.

Os aspectos mais significativos da modalidade, neste caso, prendem-se com: a importância dada ao envolvimento das mães, o qual tem como intencionalidade aumentar a sua auto-estima e independência; o trabalho notório de dinamização da(s)

comunidade(s) que inclui a animação de um espaço no mercado e a constituição de um grupo de cantares; e, a ênfase e importância atribuída ao trabalho de equipa, este considerado a base de sustentação da sua dinâmica, da motivação do grupo e do alívio de tensões. As reuniões semanais são espaços de discussão de ideias, planeamento e avaliação da acção, de execução de tarefas administrativo-pedagógicas, de articulação, de tomada de decisões e de partilha de experiências. Nesta perspectiva, podemos admitir que o grupo assume um papel de incentivo à reflexão sobre a acção, o que segundo (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996) é “um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do docente” (p.97) podendo levá-lo a construir a sua forma de conhecer. Os autores consideram ainda que este tipo de reflexão leva o docente a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de equacionar e resolver problemas e de agir. Segundo as intervenientes, esse espaço da equipa decorre num ambiente de flexibilidade, disponibilidade e colaboração entre pares, em que o papel de coordenação/supervisão é desempenhado pela “consciência” do grupo, cuja função é alertar para o que é importante e prioritário.

Num olhar global, as participantes posicionam-se de forma crítica face às dificuldades de articulação com outras modalidades de educação pré-escolar, as quais, na sua opinião, deveriam ser ultrapassadas com a intervenção da Direcção Regional de Educação. Também na sua opinião os processos de supervisão precisam de melhorar os canais de informação e comunicação e promover a partilha de experiências entre equipas que desenvolvem a sua actividade na modalidade.

Caso 7 – A educação de infância itinerante “é uma obra de arte porque se vai construindo diariamente.”

7.1- Contextos e práticas da educação de infância itinerante

7.1.1- Percursos profissionais

Desta equipa composta por três elementos, apenas, duas educadoras de infância participaram na entrevista para recolha de dados.

Quadro 74 – Percursos profissionais

Subcategorias	Traços indicadores	Unidades de sentido	Notas / obs
Tempo de serviço	Tenho 17 anos de serviço (...). (...) 13 anos na Misericórdia [em jardim de infância]. (...) Com 13 anos de serviço (...) [mais sete de itinerância, num total de 20 anos de serviço].	3	
Tempo de serviço na modalidade	(...) Estou há 7 anos na itinerância (...). (...) Há 7 anos [na itinerância].	2	
Experiências profissionais	Os] (...) primeiros sete anos (...) trabalhei com crianças dos 6 aos 13 anos (...) dei apoio a crianças que frequentavam a escola, tipo ATL (...). (...) Participei na organização da estrutura do Refúgio em termos educativos. (...) Durante quatro anos, numa sala de crianças com necessidades educativas especiais.	4	As docentes apresentam experiências profissionais comuns, visto terem prestado serviço na mesma instituição
Satisfação na modalidade	(...) O próprio interesse dos pais faz com que nós nos sintamos bem... para que continuemos a ir e o empenho que temos para que as coisas corram bem, para que sejam positivas em todos os aspectos (...).	2	
	(...) O primeiro ano de itinerância é aquele ano bombástico, forte, foi uma loucura. (...) Orgulho e motivação... dá-nos vontade para continuar.	3	
	(...) Felizmente posso dizer que trabalho porque gosto. (...) Temo-nos marcado pela diferença, por fazer coisas inovadoras e giras (...). (...) Adorei chegar à exposição e ver o que tinham, escrito (...) foi um orgulho imenso (...).	5	
	A história da itinerância (...) tem sido uma coisa positiva quer para o concelho quer para os locais onde trabalhamos.	2	

Assim, quanto ao tempo de serviço, as educadoras participantes apresentam 17 e 20 anos de serviço docente, o que assegura estabilidade, serenidade e segurança profissional. Também as experiências profissionais comuns e o mesmo tempo de serviço na equipa e na modalidade asseguram um espírito de equipa forte, baseado na confiança e no conhecimento mútuo, donde resulta muito entusiasmo e um forte desejo de marcar a diferença das suas práticas educativas, recorrendo à inovação e à capacidade criativa do grupo.

Quanto à **satisfação na modalidade**, as participantes afirmaram, sem hesitar, que a sua transição e descoberta da modalidade foi “*uma loucura*” e que ainda têm “*disponibilidade mental*” (E7: 140) e motivação para dar continuidade ao trabalho, do qual têm muito orgulho. Associado a esta satisfação, está o trabalho realizado com as famílias sobre o qual comentam: “*é muito gira a relação*” (E7:25), “*o próprio empenho dos pais faz com que nós nos sintamos bem (...) para que as coisas corram bem e sejam positivas em todos os aspectos*” (E7: 44). Outros aspectos que aparecem relacionados são a valorização como profissionais e o trabalho que consideram relevante na(s) comunidade(s) onde desenvolvem a sua acção; no primeiro caso, consideram que “*na itinerância (...) são muito mais valorizadas*” (E7:26) como profissionais, o que faz que trabalhem com gosto e sintam motivação para se enriquecerem profissionalmente de modo a enfrentarem os desafios e responderem às expectativas de crianças, famílias e comunidade. No outro aspecto – o trabalho na comunidade - as participantes referem-no também com satisfação e de forma poética: a educação de infância itinerante “*neste concelho é uma obra de arte porque se vai construindo diariamente*” (E7: 137).

7.1.2 – Enquadramento da modalidade

Num concelho que divide o seu território entre a serra e o mar, existem características geográficas, demográficas, socio-culturais e educativas que sublinham a diferença entre essas duas realidades. Abrangendo a realidade do concelho, a educação de infância itinerante, vocacionou a sua acção para a zona mais serrana, sem descuidar a zona de transição e o litoral. Assim, a modalidade iniciou-se, no concelho, no ano lectivo de 1997/98 e foi recentemente integrada num dos seis agrupamentos de escolas que dividem entre si o território educativo concelhio. Para se compreender o enquadramento da modalidade, no concelho, vamos analisar a sua situação institucional, assim como, os pressupostos que lhe servem de base e as especificidades que lhe estão associadas.

7.1.2.1 – Enquadramento institucional

A educação de infância itinerante foi integrada num agrupamento de escolas de tipologia vertical que inclui para além da modalidade, jardins de infância, escolas do 1º ciclo, 2º e 3º ciclos. Esta opção feita “*mais por uma questão logística*”(E7: 56), tem trazido à equipa de participantes, algumas dificuldades de adaptação. Sendo a educação de infância itinerante uma modalidade implementada em todo o concelho, abrangendo realidades completamente diferentes, torna-se difícil a filosofia dos agrupamentos integrarem realidades que distam quilómetros da sua sede geográfica e da sua matriz cultural, a qual desconhecem (ou que conhecem de maneira pouco profunda) e, porque minoritária, passível de pouco interesse.

Assim, a maior dificuldade é, de facto, articular os interesses, os problemas e encontrar soluções para realidades tão distintas como são a do agrupamento-sede e a da educação de infância itinerante. Com pressupostos/filosofias e formas de estar e de fazer muito diversas, a integração da modalidade, no Projecto Educativo, não se tem revelado fácil

e, o envolvimento da equipa na resolução dos problemas e nas tarefas do agrupamento, não leva à resolução dos assuntos relacionados com a educação de infância itinerante. Para além destes aspectos, as participantes referiram ainda a dificuldade de “*gerir as situações*” (E7: 58), com os outros agrupamentos, nomeadamente no que se refere a equipamentos e a processos de transição de algumas das crianças abrangidas pela modalidade, assim como, com a dificuldade de articulação com o próprio agrupamento e outras entidades (ex. a câmara municipal). Também a alteração “*dos mecanismos*”, quer em termos pedagógicos, quer administrativo-financeiros, trouxe à equipa algumas dificuldades de adaptação.

Quadro 75 – Enquadramento institucional

	Traços indicadores	Unidades de sentido
Contexto educativo	(...) Há 6 agrupamentos [no concelho].	1
	(...) Nós abrangemos todo o concelho (...) com realidades completamente diferentes e a filosofia dos agrupamentos (...) não tem nada a ver com a realidade que nós temos a 20 ou 30 km de distância.	1
	Nós viemos para este agrupamento mais por uma questão logística (...).	1
Posicionamento da equipa, na dinâmica organizacional	(...) Apesar das nossas dificuldades em articular com diferentes agrupamentos, tinha pena, se por questões pequenas, nós [equipa de educação de infância itinerante] também nos dividíssemos (...). (...) Desmembrar-se uma equipa por causa destas questões logísticas, não é uma boa ideia.	2
Constrangimentos da integração	Tem sido difícil em termos do Projecto Educativo de escola, integrar a itinerância.	1
	(...) Estamos a fazer tarefas relacionadas (...) com o agrupamento... e depois em relação às coisas da itinerância, a realidade com que temos que trabalhar é outra.	3
	(...) Aqui, onde há vários [agrupamentos], é difícil para nós, às vezes, gerir as situações.	1
	(...) Habitúamo-nos aos outros mecanismos (...) e para nós esta adaptação [ao agrupamento] foi um bocado complicada.	1
	(...) Agora temos várias frentes – agrupamento, Câmara (...) para nós é difícil articular isto tudo.	1
	(...) Há miúdos que vão para escolas que não pertencem a este agrupamento.	1
Factores facilitadores da integração	Em relação ao agrupamento, também, temos uma relação boa (...).	1
	O agrupamento está ainda a construir-se.	1
Total		15

Os factores que facilitam a integração estão na “*relação boa*”(E7: 64) que as participantes desenvolveram com o agrupamento e a esperança que a construção progressiva do agrupamento possa resolver e/ou limar, as dificuldades sentidas nesta fase inicial de integração.

7.1.2.2 – Pressupostos orientadores da modalidade

Esta equipa de participantes tem, segundo os indicadores apresentados no Quadro 76, como principais linhas orientadoras o envolvimento familiar e a dinamização da comunidade. A estas orientações, acresce outra, a inexistência e a falta de justificação para a construção de estruturas fixas de apoio à criança, o que deve, em princípio, levar à implementação da modalidade, em zonas do interior rural, onde se verificam tais carências.

Quadro 76 – Pressupostos orientadores da modalidade

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) O facto de os miúdos frequentarem a itinerância vai abrir os horizontes de pais, famílias e mesmo da comunidade.	2
[A educadora] (...) foi a primeira intrusa que entrou dentro daquela comunidade e cada contacto (...) foi o começo do alargamento das relações daquela família.	1
[A itinerância] valoriza e desenvolve muito uma perspectiva diferente, em termos educativos nos pais dos miúdos.	2
(...) Esta preocupação [com a continuidade da educação de infância itinerante] é sentida quando notam a evolução dos miúdos com o passar dos tempos (...) é essa a mais valia.	1
Na zona mais para o interior, não se justifica [a construção de estruturas fixas].	1
TOTAL	7

No que se refere à dinâmica familiar, a equipa aposta na “*educação para todos*” (E7: 48), promovendo o desenvolvimento de “*uma perspectiva diferente em termos educativos nos pais*” (E7: 28), que resulta da tomada de consciência da importância da modalidade (e dos seus resultados na evolução das crianças), mas também do “*alargamento das relações*” (E7: 33) de cada família e da comunidade onde está

inserida. Esta quebra de isolamento, promove, ainda, a abertura de horizontes e de mentalidades “*de gente que nunca tinha pensado assim*” (E7:29)

7.1.2.3 – Especificidade da modalidade

A especificidades dos contextos geográficos e sociais influenciam a construção da especificidade da modalidade, em cada concelho. Assim, o Quadro 77 mostra-nos algumas características dos ambientes sociais e familiares das crianças abrangidas pela educação de infância itinerante. Desses indicadores, salienta-se o facto das crianças poderem permanecer na família, com os pais ou, no caso, a maioria com os avós. Aparte disso, ficamos também a saber que são abrangidas crianças de etnia cigana e alguns estrangeiros que vêm na modalidade uma oportunidade para a socialização das suas crianças.

Um número significativo de referências dá-nos a ideia das diferentes estratégias que a equipa utiliza para concretizar a dinâmica da modalidade, neste concelho: pólos fixos (6), um dos quais com um número elevado de crianças (14) e apoios domiciliários (3); em cada pólo fixo ou apoio domiciliário, a educadora desenvolvia actividades duas vezes, por semana. Estas estratégias de apoio são complementadas, ocasionalmente pelo encontro entre todos os grupos (que incluem também as crianças em situação de apoio domiciliário). As estratégias, já referidas, são também momentos de envolvimento familiar, onde avós, pais e crianças, partilham, por vezes, materiais e situações. Esta convivência permite um conhecimento profundo de cada criança e família, o que por sua vez, permite planear situações de aprendizagem mais adequadas a cada situação e, tendo em consideração o número reduzido de crianças por grupo, pode a educadora ter mais “*disponibilidade para estar a pensar mais especificamente naquela criança*” (E7:

43). Ainda ao nível da prática pedagógica, as participantes consideraram que a modalidade permite a “*exploração de técnicas e experiências novas*” (E7:46). Por último resta referir, o trabalho de animação comunitária que a equipa faz, em colaboração com a Câmara Municipal, no âmbito da dinamização da respectiva biblioteca. Esta colaboração inclui o “*planeamento e a organização das actividades para o Museu da cidade*” (E: 61), na área educativa e a dinamização do espaço dedicado à literatura infantil na feira do livro (E7: 62).

Quadro 77 – Especificidade da modalidade

	Traços indicadores	Unidades de sentido
Contextos geográficos e sociais	(...) Há mais disponibilidade da parte dos pais. Não precisam que a criança esteja com as educadoras para eles irem trabalhar (...).A especificidade destas zonas, está sobretudo no facto de a maioria das crianças ficarem com os avós.	3
	(...) Tenho um grupo de miúdos de etnia cigana (...).	1
	(...) Tenho alguns miúdos estrangeiros que os pais trabalham (...) que adoptam o sistema de educação em casa e vão à itinerância para terem contacto com os outros miúdos.	1
Relações estabelecidas	(...) A itinerância é a continuação da família, é uma coisa muito familiar. Tenho tido durante esse tempo pessoas presentes nas minhas salas, nos meus sítios, sempre comigo porque é a altura que elas têm para falar e desabafar.	5
Estratégias utilizadas	(...)Tenho um domicílio.	3
	São seis [pólos fixos].	3
	Juntamo-nos muito também. Juntamos os grupos todos.	1
	(...) Estamos a colaborar com a Câmara, fazendo a animação da Biblioteca (...).	4
	Numa determinada zona, tinha tantos miúdos como pais na itinerância. Cheguei a ter avós a quem dava plasticinas, barro e pinturas para elas fazerem, porque queriam experimentar.	2
	(...) Tenho com eles uma relação, um conhecimento dos miúdos e das famílias (...) e tenho outra disponibilidade para estar a pensar especificamente naquela criança (...).	1
	(...) Ao nível das técnicas e de experiências novas é muito mais produtivo na itinerância (...).	1
Espaços	(...) No armazém onde trabalho, é muito frio no Inverno e quente no Verão (...) os donos (...) arranjam-nos ventoinhas, um aquecedor (...), isso é boa vontade (...).	1
TOTAL		26

Quanto às relações estabelecidas, as participantes consideraram que “a *itinerância é a continuação da família*” (E7:42), e ao mesmo tempo “*aquele núcleo familiar que está entre a família e a escola*” (E7:45). A construção do ambiente relacional é construído, na participação dos pais e outros familiares, como as avós, que vão com a criança, na conversa informal, nos desabafos e também pela atitude de valorização dos pais, relativamente à modalidade.

Quanto aos espaços que são utilizados pela equipa, para o desenvolvimento das actividades, não foram recolhidos muitos dados. A única referência indica-nos que o “*armazém*”(E7: 131) onde são realizadas as actividades com um grupo de crianças, tem necessidade de algumas melhorias nas suas condições de habitabilidade.

7.2 – Contextos e práticas de supervisão

7.2.1 – Contextos de supervisão

7.2.1.1 – Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão

As participantes consideraram que as estruturas internas que existem no agrupamento “*estão bem encaixadas*” (E7: 80), embora não as referenciando explicitamente, como estruturas de supervisão. Atribuíram, no entanto, um papel de supervisão à equipa responsável pela avaliação do Plano Anual de Actividades.

Quadro 78 – Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) A avaliação interna do Plano Anual de Actividades, foi feita por (...) uma equipa de avaliação (...). (...) Essas estruturas [internas] estão bem encaixadas.	2
Se não houver e se não for por parte da Direcção [Regional], a itinerância perde muito... vai-se perdendo a unidade. (...) Quem conseguiria essa união era a Direcção Regional como estrutura regional.	2
Total	4

No que se refere a estruturas externas as participantes identificaram a Direcção Regional de Educação do Algarve como a estrutura capaz de manter/construir “a unidade” (E7:104) da modalidade, na região.

7.2.1.2 – Representatividade do grupo nas diferentes estruturas de supervisão

Quanto à representação da equipa nos diferentes órgãos e/ou estruturas identificadas com a supervisão, podemos observar que de forma directa todos os elementos participam no “Conselho de Docentes” (E7:67) da educação pré-escolar (integrando os docentes da educação de infância itinerante e jardins de infância pertencentes ao agrupamento de escolas) e na equipa responsável pela avaliação do Plano Anual de Actividades, nomeadamente, “na parte da avaliação do pré-escolar” (E7:75).

Quadro 79 – Representatividade do grupo nas diferentes estruturas de supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) Participamos no Conselho de Docentes (...).	4
(...) Temos um representante do pré-escolar, uma educadora do jardim de infância, que vai ao Conselho Pedagógico e representa todo o pré-escolar do Concelho.	
(...) Estamos envolvidas na parte da avaliação do pré-escolar.	
(...) Temos no Conselho Executivo uma educadora (...).	

A equipa de educação de infância itinerante está ainda representada no Conselho Executivo e no Conselho Pedagógico por educadoras de infância que embora não pertencendo à equipa, representam o conjunto de docentes da educação pré-escolar, abrangido pelo agrupamento de escolas.

7.2.2 – Práticas de supervisão

As práticas de supervisão incluem indicadores relativos aos processos desenvolvidos (Quadro 80), às funções que desempenha a supervisão e as competências inerentes ao seu desempenho (Quadros 81 e 82, respectivamente)

7.2.2.1 – Processos de supervisão

Relativamente ao conselho de docentes da educação pré-escolar que reúne todas as educadoras de infância a exercerem funções na educação de infância itinerante e jardins de infância, da área de abrangência do agrupamento de escolas, as participantes consideraram que de forma significativa, os assuntos tratados nas reuniões não interessam à modalidade.

Quadro 80 – Processos de supervisão

Órgãos /estruturas de supervisão	Traços indicadores	Unidades de sentido
Conselho de docentes da educação pré-escolar	Os problemas que foram falados em Conselho de docentes, quase 80% tiveram a ver com o jardim de infância.	1
Conselho pedagógico	[O problema da proporcionalidade dos assuntos tratados no Conselho Pedagógico assenta] um bocado nos normativos: há dois professores de inglês, um está no Conselho Pedagógico a representá-los (...) educadoras há sete está lá uma (...).	2
Perspectiva global	(...) Este agrupamento não está preocupado com as coisas que eu tenho ou que preciso no sítio que não pertence à área dele. As coisas fazem-se um bocado informalmente [a articulação com elementos de outros agrupamentos].	3
	Em temos pedagógicos, as coisas estão a funcionar bem (...).	2
	(...) Recorremos informalmente [à Direcção Regional] quando estamos aflitas com alguma coisa.	1
TOTAL		9

Também, ao nível do conselho pedagógico, do volume de assuntos tratados, a maioria não tem interesse para o nível pré-escolar (E7:129), facto que pode estar associado, à

proporcionalidade de representação dos diferentes ciclos, a qual, penaliza a educação pré-escolar, relativamente, aos 2º e 3º ciclos do ensino básico (E7:130).

Num olhar global, acerca dos processos de supervisão, as participantes, recordam que o funciona mal são os processos de articulação entre os diferentes agrupamentos, com os quais, a modalidade tem assuntos de interesse comum. Para ultrapassar esta dificuldade a equipa procurou estabelecer contactos informais e pontuais com elementos dos respectivos agrupamentos. De resto, a equipa considerou que “*em relação à supervisão, as coisas ainda se estão todas estruturando*” (E7:128), mas “*em termos pedagógicos estão a funcionar bem*” (E7: 82) e, sempre que aparece alguma questão com maior dificuldade, recorrem, informalmente, à Direcção Regional de Educação.

7.2.2.2 – Funções da supervisão

Quanto às funções atribuídas à supervisão, as participantes, consideraram por ordem decrescente de significado, as seguintes: *promover / apoiar a elaboração de instrumentos* (E7: 74) *ou formas diferenciadas de avaliação, quer em relação ao desenvolvimento das actividades* (E7: 69, 76), *quer em relação aos resultados observados, nomeadamente, no registo individual de avaliação do desenvolvimento da criança* (E7:94); *fazer o acompanhamento da situação da modalidade no terreno, de modo que as profissionais não se sintam “desacompanhadas”, sozinhas* (E7: 73, 109), mas pelo contrário, se sintam integradas e envolvidas (E7: 71) nas dinâmicas colectivas, como parte de um todo; assegurar a continuidade da especificidade, na modalidade – função esta atribuída à Direcção Regional de Educação, estrutura supervisora, que do ponto de vista das participantes, será capaz de assegurar (em parte, pelos documentos escritos (relatórios) que possui, de todas as equipas) a continuidade da especificidade da

educação de infância itinerante (E7: 13, 106, 111); *promover a divulgação da modalidade* (E7: 134, 135, 136), neste caso, através de uma exposição, na comunidade, explicativa dos objectivos e funcionamento desta equipa de educação de infância itinerante;

Quadro 81 – Funções da supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) Em relação à avaliação o Plano Anual de Actividades (...) fomos ao mínimo pormenor, o que foi conseguido, o que não foi conseguido (...). Temos estado a trabalhar em conselho de docentes, numa versão (...) [do documento de avaliação do desenvolvimento da criança].	4
(...) Sentimo-nos acompanhadas e existe a preocupação de que (...) a itinerância possa ficar envolvida e participar.	3
(...) Em termos de todas as equipas do Algarve, a Direcção Regional tem um papel importante [na manutenção da especificidade da educação de infância itinerante].	3
(...) Temos a preocupação de dar a conhecer a itinerância.	3
(...) Sempre que havia alguma dúvida eu corria para a [Direcção Regional] (...) a perguntar o que é que fazia, o que é que não fazíamos (...).	2
Faz sentido [o papel de articulação e supervisão da Direcção Regional], principalmente em termos da unidade da itinerância.	2
A equipa é um bom suporte (...).	2
O suporte da equipa é fundamental a nível do apoio e do acompanhamento, do conseguir manter as pessoas com alguma disponibilidade.	1
Na minha perspectiva, acho que sim [faz sentido o papel de articulação e supervisão da Direcção Regional na ajuda aos processos de supervisão e integração da itinerância nos agrupamentos].	1
A Direcção Regional é importante e pode ter um papel de facilitador (...) [na partilha de experiências e na formação].	1
(...) Essas fichas de avaliação [do desenvolvimento da criança] são aprovadas em Conselho Pedagógico.	1
TOTAL	23

Com o mesmo grau de significado, encontramos as funções de: procurar apoio/ajuda junto da estrutura de supervisão, externa, de nível regional (e hierarquicamente superior), no caso, a Direcção Regional de Educação (E7: 12, 14); *coordenar* (de forma partilhada com as equipas), *numa perspectiva de “unidade” e globalidade* (E7: 103, 127), toda a actividade da modalidade, na região - função esta atribuída à Direcção Regional de Educação; *dar apoio à equipa* (E7: 98, 100), como forma de assegurar os níveis de auto-cofiança e auto-estima a todos os elementos da equipa; decorrente da sua

função de apoio à equipa, surge também o *papel de dinamizador de uma dinâmica de equipa* capaz “*de manter as pessoas com alguma disponibilidade*” (E7: 99) e motivadas para novos desafios; também atribuídas à Direcção Regional de Educação, as entrevistadas, referenciaram as funções de *promover a integração da modalidade* (através do apoio aos processos de supervisão, delineados pelo quadro legislativo do Decreto-lei n.º 115-A/98), *nos agrupamentos de escolas* (E7:102) e, o papel de “*facilitador*” para a partilha de experiências /formação entre as equipas (E7: 116); por último, a função de *validar* instrumentos de apoio à actividade Pedagógica (E7: 96) e/ou projectos apresentados pelos docentes, no caso no órgão responsável por toda a actividade pedagógica do agrupamento de escolas, o Conselho pedagógico.

7.2.2.3 – Competências do supervisor

Segundo os indicadores disponíveis, ao supervisor são necessárias competências na área do *saber comunicar/transmitir informações relevantes* , precisando, para isso, de capacidade para seleccionar informações pertinentes, organizá-las e transmiti-las ao grupo e, dos *saberes teórico e experiencial* relativos à modalidade, de modo a saber informar sobre os pressupostos, “*objectivos*” (E7:107) e funcionamento da educação de infância itinerante.

Quadro 82 – Competências do supervisor

Traços indicadores	Unidades de sentido
[Pela representante do conselho de docentes] do pré-escolar, há informação (...) e, mesmo qualquer coisa que se faça, em termos de escola, é informado no Conselho Pedagógico.	1
A Direcção Regional também tem (...) pessoas que se interessam, que estão dentro dos objectivos da itinerância, que sabem o que é a itinerância.	1
TOTAL	2

7.2.3 – Contributos da supervisão

No que se refere aos contributos da supervisão na articulação da educação de infância itinerante com outras modalidades de educação pré-escolar e com outros níveis de ensino, os indicadores são apresentados no Quadro 83, enquanto que a contribuição para a formação na e para a modalidade é apresentada no Quadro 84.

7.2.3.1 – A articulação com outras modalidades e outros níveis de ensino

No que concerne ao contributo da supervisão para a articulação da educação de infância itinerante com outras modalidades de educação pré-escolar e outros níveis de ensino, nomeadamente, com o 1º ciclo do ensino básico, as entrevistadas, consideraram que muito havia a fazer nesta área de intervenção. Assim e, relativamente à articulação com o 1º ciclo do ensino básico, as entrevistadas, consideraram que *havia necessidade de dinamizar, no agrupamento, uma estrutura intermédia de orientação educativa* (E7: 84, 85, 86, 87, 127), com tal objectivo (no caso, seria um conselho de docentes de articulação entre estes dois níveis educativos) e que proporcionasse, formalmente, espaço para essa articulação. Enquanto esperavam pela solução anteriormente apresentada, o grupo de educadoras mantinha, no terreno, alguns contactos e formas de articulação informais com os docentes do 1º ciclo, nos locais onde desenvolvem as actividades da educação de infância itinerante (E7: 88, 92, 93), e onde existiam escolas para onde as crianças da modalidade transitariam a curto prazo.

Contudo, a articulação entre educação de infância itinerante e 1º ciclo do ensino básico, pertencentes ao agrupamento, não resolverá de forma plena o problema da articulação entre estes dois níveis, pelo menos para a equipa de entrevistadas. A sua dificuldade maior está na articulação com o 1º ciclo pertencente a outros agrupamentos de escolas.

Desta forma, a sua proposta, é orientada para “*a articulação entre agrupamentos*” (E7: 89), que na sua perspectiva deve ser assumida e “*trabalhada*” ao nível da supervisão nas estruturas de orientação educativa e/ou por outros órgãos com funções supervisivas, no(s) agrupamento(s), de modo a ser possível fazer a ponte (E7:133) entre agrupamentos de escolas.

Quadro 83 – A articulação com outras modalidades e outros níveis de ensino

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) Não temos Conselho de Docentes para articulação com o 1º ciclo (...). (...) Não temos uma estrutura de articulação e isso eu sinto falta..	5
Esta articulação fazemos informalmente, nos locais onde trabalhamos... com os colegas do 1º ciclo.	3
[A supervisão] Bem trabalhada... para que possa existir uma estrutura de articulação curricular que é uma coisa (...) importante e conseguir mais articulação entre agrupamentos (...).	2
Temos uma boa relação e uma boa articulação com as colegas do jardim de infância (...).	1
(...) A única coisa que eu acho que falta é a articulação curricular entre os vários níveis (...).	1
TOTAL	12

As entrevistadas, referiram ainda que existe “uma boa articulação” com o jardim de infância que decorre da boa relação entre os profissionais de ambas as modalidades de educação pré-escolar e a possibilidade de momentos de encontro, no conselho de docentes da educação pré-escolar.

Ainda em relação à articulação com outros níveis de ensino, as participantes consideraram que estava em falta uma estrutura que permitisse tal possibilidade.

7.2.3.2 – A formação na e para a modalidade

Para a formação na modalidade, as participantes, consideraram que o papel mais significativo seria, sem dúvida, *a partilha de experiências entre as equipas* (E7: 113,

114, 124, 125), quer para quem vai entrar na modalidade, quer para quem já exerce a sua actividade profissional nessa área de apoio à infância. Do seu ponto de vista, esses “*momentos de partilha são a base de tudo*” (E7: 121), são a “*maior formação*” onde poderiam “*falar e expor os trabalhos que fizeram*” (E7: 122,) e, ganhar motivação para “*fazer coisas novas* (E7:123). No que respeita à responsabilidade por este tipo de formação, as entrevistadas, consideraram que a entidade com maior e melhor capacidade seria a Direcção Regional de Educação (E7:112, 115).

Quadro 84 – A formação na e para a modalidade

	Traços indicadores	Unidades de sentido
Na modalidade	(...) Durante esse mês andámos a ver o que é que se fazia... como elas faziam. Elas mostraram tudo o que estava directamente relacionado com a itinerância.	3
	As reuniões iniciais de itinerância foi com a Tina que nos falou como é que se iria processar isso tudo, o que íamos fazer.	1
	(...) O encontro com colegas da itinerância é a maior formação que nós temos (...). Não poderá haver melhor acção de formação do que, sobre outras realidades, entre a itinerância (...).	7
	(...) A nível da Direcção [Regional] podia juntar as equipas todas, ou pelo menos proporcionar momentos de reflexão.	2
Para a modalidade	(...) É importante a itinerância começar logo na formação inicial (...) é mais uma experiência, é (...) mais um contacto com outra realidade da educação pré-escolar.	2
	[Na formação inicial] tem sido muito esquecido a relação com as outras pessoas e com todos os elementos da comunidade.	1
	(...) Fomos contactadas para que se pudessem fazer estágios da formação inicial connosco, só que não pôde ser porque o dia estipulado para estar connosco coincidiu com a manhã em que vamos para a Câmara (...).	1
	[A formação para a modalidade] Não deve depender só do supervisor [da formação inicial] mas de toda a estrutura de uma ESE.	1
	A itinerância é diferente e as pessoas têm que ter maturidade, quer profissional, quer mesmo pessoal para poder aguentar um bocado estes embates.	1
	(...) A pessoa tem que ter determinado perfil para trabalhar na itinerância (...).	1
TOTAL		20

Ainda relativamente à sua formação na modalidade, as entrevistadas, consideraram que foi importante *acompanhar* outra equipa no terreno (E7:8) para “*ver o que se fazia e como faziam*” (E7: 9, 10), assim como, observar todos os aspectos relacionados com a modalidade. Também as *reuniões iniciais com a responsável pela modalidade na*

Direcção Regional de educação, contribuíram para a sua formação em serviço, na modalidade.

No que se refere à formação para a modalidade, as participantes, consideraram que era importante “*começar logo na formação inicial*” (E7: 118, 120), de modo a largar o campo experiencial, das futuras educadoras, relativamente às diferentes modalidades de apoio de educação pré-escolar. Quanto a outros contributos da supervisão para a formação da modalidade as entrevistadas referem, com menor significado os seguintes aspectos: *maior ênfase nos aspectos relacionais*, nomeadamente, na vertente das *relações pessoais e do envolvimento comunitário* (E7: 51); maior consistência na *articulação dos estágios de observação* (E7: 117) com o pessoal das equipas; atribuir significado a *aspectos de maturidade quer pessoais, quer profissionais* (E7: 50) para o exercício de funções na modalidade e, considerar a possibilidade de existirem profissionais com um perfil mais adequado, para a integração na modalidade.

7.2.3.3 – Necessidades de formação na área da supervisão

Quanto às necessidades de formação na área da supervisão, as participantes deixam no ar a ideia de que as estruturas internas do agrupamento deveriam ter conhecimentos relativos ao nível pré-escolar, que lhes permitissem diferenciar / identificar diferentes modalidades (incluindo a itinerância), e compreender a sua importância para o percurso educativo da criança. Deste modo, as participantes acreditam que a itinerância deixaria de ser apenas vista como uma acção “engraçada”, mas seria valorizada como uma etapa educativa dentro do sistema de ensino.

7.3 – Síntese do caso

Esta equipa de três¹¹ elementos, está integrada num dos seis agrupamentos de escolas do concelho. De tipologia vertical, integra a educação pré-escolar e os três níveis da escolaridade obrigatória. Tal estrutura está localizada na área urbana, presta serviços educativos a uma população infantil e juvenil de características sociais e familiares diversas, mas que têm pouco em comum com a população-alvo da educação de infância itinerante, cuja acção é direccionada para a zona mais serrana e de características rurais. Daí, decorre alguma dificuldade na integração da modalidade, no Projecto Educativo do agrupamento. Apesar dos constrangimentos, a equipa sente-se integrada na dinâmica organizacional e esforça-se por tornar a sua participação efectiva e de utilidade para acautelar a integração da modalidade. Em relação às estruturas que medeiam a supervisão, estas encontram-se organizadas e constituídas de acordo com o quadro legal em vigor. A equipa considera, no entanto, que de futuro dever-se-ia acautelar o funcionamento de estruturas que viabilizassem a cooperação/articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico e entre os diferentes agrupamentos pertencentes ao concelho.

No que respeita aos aspectos relevantes da modalidade neste concelho, destaca-se o grande desafio da sua intervenção, orientada pelo pressuposto da educação para todos, que visa promover a quebra de isolamento das famílias e transformar as perspectivas e expectativas das famílias relativamente à educação das crianças. Esta vertente associada à dinamização das comunidades tem, também, como finalidade a mudança de mentalidades e a abertura a novos horizontes. Tais dinâmicas implicam o duplo papel

¹¹ Na entrevista para recolha de dados, participaram, apenas dois elementos.

das educadoras – como facilitador de aprendizagens e como agente de desenvolvimento local (Amiguinho, Canário e Espiney , 1994).

Caso 8 – Na educação de infância itinerante “há palavras-chave: partilha, articulação, prazer, envolvimento, entrega (...) desafio e inter-ajuda ...”

8.1 – Contextos e práticas da educação de infância itinerante

8.1.1- Percursos profissionais

Esta equipa é composta por quatro elementos, os quais apresentam tempo de serviço diferenciado. Assim, uma das educadoras de infância tem 25 anos de serviço, o que significa estabilidade profissional e lhe proporcionou um leque significativo de experiências, a partir das quais pôde construir a sua maturidade e renovar o seu interesse no campo profissional. As outras três educadoras da equipa somam 4, 10 e 13 anos de serviço, verificando-se em dois casos, experiências negativas que levaram à interrupção da actividade docente. Nestes casos, podemos observar que a transição para vida profissional não foi fácil e que o choque com a realidade deu-se, por vezes, de forma traumática. Agora, numa fase mais estabilizada da vida profissional, estes elementos continuam ainda numa fase de descoberta e integração no ambiente educativo envolvente e, porque o tempo de serviço na modalidade é pouco para todos os elementos, continuam também a descobrir as diferentes facetas da educação de infância itinerante. O espírito e a dinâmica da equipa está em construção, assim como o conhecimento da modalidade a partir das experiências vividas e partilhadas.

Quadro 85 – Percursos profissionais

Subcategorias	Traços indicadores	Unidades de sentido	Notas / obs
Tempo de serviço	Devo ter uns 25 anos de serviço (...). (...) Estive lá dois anos [em Macau] ¹ . Estive cerca de cinco anos (...) ² . Comecei [na função pública] como contratada (...) a fazer uma substituição (...) e depois estive três anos (...), mais um ano (...) [e] o ano passado (...) [num] jardim de infância que abriu novo (...) ³ .	5	1 a soma do tempo de serviço perfaz 4 anos. 2 a soma do tempo de serviço perfaz 10 anos. 3 a soma do tempo de serviço perfaz 13 anos
Tempo de serviço na modalidade	(...) Estou no segundo de itinerância.	1	2 elementos estão no segundo ano; 2 elementos estão no primeiro ano;
Experiências profissionais	Trabalhei muito tempo no jardim de infância. Foi uma experiência muito rica nesse sentido [da formação] e também ao nível a intervenção (...) directa com as pessoas, com as famílias, com as crianças e até com os animadores que foram formados (...). (...) Arranjei trabalho numa IPSS (...) gostei muito da experiência (...). (...) Não gostei [do particular] e acabei por estar três ou quatro anos sem trabalhar.	13	
Satisfação na modalidade	[O trabalho] (...) com a população... dá-me gozo, é um desafio!	2	
	(...) Sinto-me realizada, sinto-me bem! A itinerância (...) acabei por gostar. (...) Eu até gosto... se calhar não é melhor, mas é diferente.	5	
	(...) Sinto-me bem a fazer isto nesta zona (...) bem integrada, acarinhada... sinto-me bem... compreendida a nível profissional e pessoal neste agrupamento (...).	1	

As experiências profissionais do grupo distribuem-se entre o jardim de infância (rede pública e IPSS's e particular), ATL (IPSS) e participação no Projecto Radial (1 elemento). Esta última referência pode ser, sem dúvida, uma mais valia para o grupo, na medida em que a participante teve acesso a documentação importante relativa a uma das experiências de implementação da modalidade e outro tipo de iniciativas que envolveram outros aspectos da ruralidade, na região. Desse enriquecimento, dá testemunho a educadora, ao afirmar que *“foi uma experiência completamente inovadora”* (E8:23), que valeram *“como cinquenta anos de experiência a nível dos conhecimentos adquiridos... dos contactos com outras pessoas e com outro tipo de*

modalidades de apoio à infância quer em Portugal quer no estrangeiro” (E8:25), assim como ao nível da *“intervenção directa (...) com as famílias e com as crianças”*(E8:26).

Quanto à satisfação na modalidade, todos os elementos se manifestaram positivamente. No entanto, as experiências anteriores, os contextos de vida pessoal e profissional que motivaram inicialmente cada participante, parecem exercer alguma influência no grau de entrega e/ou na forma mais ou menos prudente com que expõem a satisfação face à modalidade. Assim, enquanto dois elementos afirmam que estão a gostar da experiência e que se sentem realizadas e que deixarão a modalidade apenas *“por falta de meninos”* para apoiar (E8:28), os restantes elementos consideram que a experiência foi positiva e que isso levou a que gostassem do trabalho na modalidade, embora ressalvem que, eventualmente, não é por esta ser melhor, mas apenas por ser diferente. Também a satisfação aparece associada ao *“gozo”* e ao *“desafio”* do trabalho com as populações nas diferentes comunidades abrangidas pela modalidade, assim como, à integração e valorização profissional bem sucedida e acompanhada.

8.1.2 – Enquadramento da modalidade

O concelho *“tem um bocadinho de tudo – tem serra, tem barrocal e tem litoral”*, explicaram as participantes. Existem jardins de infância (2), mas *“nalguns sítios tem uma população dispersa”*(E8:6), onde habitam crianças com idade pré-escolar que não são apoiados em instituições fixas por falta de vaga ou porque estas são inexistentes, as quais são a população-alvo da educação de infância itinerante, embora estejam na área de abrangência de outro agrupamento. Também o trabalho sazonal das mães provoca, em determinadas alturas do ano, um acréscimo no número de crianças abrangidas pela modalidade.

Para além desta breve contextualização, para que melhor se possa entender onde se insere a modalidade, serão apresentados a seguir indicadores relativos à sua integração no agrupamento, aos pressupostos que a orientam e às especificidades que a caracterizam, neste concelho.

8.1.2.1 – Enquadramento institucional

A modalidade está integrada num agrupamento vertical de tipo básico-integrado, mas como foi anteriormente referido, opera na área de influência do outro agrupamento. Embora possa ser considerado um constrangimento, a falta de disponibilidade demonstrada pelo referido agrupamento (E8:5), associada ao conhecimento experiencial da equipa, sediada neste agrupamento, justificou a opção e deu sequência à solução, provisória, proposta pela câmara municipal. Deste modo, alargou-se a equipa, redimensionou-se a estrutura organizativa, utilizou-se os materiais já anteriormente adquiridos e ouviu-se, a voz da experiência. A estes elementos positivos de integração, acrescem, ainda outros, como a integração da modalidade no Projecto Educativo e o reconhecimento, por parte do agrupamento, do “valor” e da “importância da educação pré-escolar itinerante” (E8:33).

Apesar da integração favorável e das participantes mostrarem satisfação pelo percurso realizado na modalidade, uma das dificuldades desta equipa tem sido a mobilidade docente, factor que poderá ser minimizado com o recrutamento de docentes motivados para a modalidade.

Quadro 86 – Enquadramento institucional

	Traços indicadores	Unidades de sentido
Contextos educativos	A escola do 1º ciclo, onde nós desenvolvemos actividades está ligada ao outro agrupamento.	1
	Existem dois jardins de infância mas o sítio onde vamos não tem jardim de infância (...).	3
	Há uma sala de jardim de infância mas não consegue abarcar o universo das crianças existente.	
	A maior parte das mães e dos pais trabalham, na sua maioria, em empregos sazonais (...).	1
	Iniciei com quatro crianças, mas no final do ano tinha dez crianças.	1
Constrangimentos da integração	Em termos burocráticos nós estamos aqui mas em termos geográficos trabalhamos na zona de influência de outro agrupamento.	1
	(...) Tem havido um pouco essa dificuldade de manter uma equipa (...) foram sempre equipas diferentes.	1
Factores facilitadores da integração	(...) Neste agrupamento já existe itinerância há uns seis anos... havia experiência, havia equipa... e, da Câmara partiu a sugestão de se alargar o apoio enquanto não havia jardim de infância (...) é uma situação provisória (...).	2
	Porque aqui havia o material e não fazia muito sentido o outro agrupamento ir (...) organizar toda uma estrutura que já havia aqui, para ser utilizado apenas por um ano (...).	1
	[A modalidade] Está contemplada no projecto educativo.	1
	(...) Este agrupamento valoriza a educação pré-escolar itinerante (...). Este agrupamento sabe o que é a educação pré-escolar itinerante, sabe o valor que tem e sabe a importância da educação pré-escolar itinerante (...).	2
Total		14

8.1.2.2 – Pressupostos orientadores da modalidade

O pressuposto “*fundamental*” que enquadra a modalidade é, segundo os indicadores disponíveis, “*o trabalho com as comunidades*” (E8:29), numa perspectiva de dinamização cultural comunitária, quer participando nas iniciativas que ainda existem nas comunidades, quer promovendo outras, já esquecidas, e que, apenas, fazem parte do património cultural dos mais idosos.

Quadro 87 – Pressupostos orientadores da modalidade

Traços indicadores	Unidades de sentido
[Nas dinâmicas] (...) que existem na comunidade (...) tentamos dinamizá-las ou reactivá-las [referindo-se ao trabalho com a comunidade]	2

Desta maneira, é possível revitalizar tradições, saberes e saberes-fazer das comunidades, dando a oportunidade aos mais jovens de se apropriarem, valorizarem e reconstruírem o património cultural da comunidade.

8.1.2.3 – Especificidade da modalidade

Os indicadores referentes aos ambientes geográficos e sociais apontam para duas realidades diferenciadas: uma, a de famílias habitando na zona rural, isoladas e dispersas, em que as avós têm um papel importante nos cuidados e acompanhamento das crianças; outra, uma zona mais de barrocal, com maior densidade populacional, onde existem crianças em número suficiente para a abertura de uma instituição fixa de apoio à criança (jardim de infância), facto que está a ser considerado pela Câmara Municipal.

Quanto às estratégias de apoio implementadas, a equipa refere que existem situações de grupo e de apoio individual, no entanto, independentemente do número de crianças, a designação dada é de pólos fixos, o que no caso, totaliza nove pólos. Esta situação torna-se mais confusa, quando a equipa esclarece que nos casos de apoio a uma só criança, o espaço utilizado para o desenvolvimento das actividades é a sala devoluta da escola e não a casa da crianças e, que por este facto, não consideram a situação como

apoio domiciliário. No caso, parecia fazer mais sentido as actividades desenvolverem-se no seio do espaço e ambiente familiar e ser assumido como um apoio domiciliário.

Ainda relativamente às estratégias, existe a preocupação por parte da equipa, de pontualmente, desenvolver actividades conjuntas, entre pólos afim de promover a socialização das crianças, sobretudo as que se encontram em situações de maior isolamento. Também as visitas de estudo nas quais a família é convidada a participar, assim como, a participação em iniciativas conjuntas, dinamizadas na comunidade, contribuem uma dinâmica de quebra de isolamento de crianças e famílias.

Quadro 88 – Especificidade da modalidade

	Traços indicadores	Unidades de sentido
Contextos geográfico-sociais	As crianças, na sua maioria, têm um grande apoio dos avós, esses são mais de meio rural (...).	2
	E isto [a modalidade] está a colmatar... a abertura do jardim (...).	1
Estratégias utilizadas	Nós não temos domicílios.	1
	(...) Qualquer que seja o número de crianças, são sempre pólos. Num dos pólos, é só uma criança... mas consegui que ela fosse transportada, uma vez por semana, para outro pólo (...) [com um grupo de crianças].	5
	Nas visitas de estudo também tentamos que vão sempre os familiares, muitos estão muito isolados... é bom que eles vão também.	1
	[As] (...) actividades com maior projecção na comunidade (...) é mais nas festas tradicionais (...) em conjunto com os outros elementos da escola, a EBM, o 1º ciclo, as senhoras do café (...) do Grupo Desportivo, da Junta de Freguesia (...) envolve a população toda (...).	1
	Na itinerância não é assim... não se pode chegar e já está... tinha que pensar muito bem em casa.	1
Flexibilidade	Quando iniciei, eu tinha um grupo muito grande (...) acabei por dividir o grupo.	2
Relações estabelecidas	Falamos sobre a criança... falamos sobre o que vamos fazer, sobre o que elas também fazem, se podem ajudar, sobre as saídas.	2
	(...) Palavras-chave: “partilha, articulação, prazer, envolvimento, interacção, entrega (...) desafio e inter-ajuda (...).	1
Espaços utilizados	(...) Os apoios realizam-se todos num espaço comunitário ou numa escola devoluta e nunca vamos a nenhum domicílio.	1
Total		18

Embora sem ser, claramente, uma estratégia de intervenção, o *planeamento atempado* (E8: 43) é, sem dúvida, um elemento importante para a articulação da acção global da equipa, assim como, para o desenvolvimento da acção directa de cada educadora, porque dele dependem a organização/preparação da actividade pedagógica e o sucesso do trabalho realizado.

Outras especificidades da modalidade são: *as relações* que se vão construindo com a família, nas conversas informais (E8: 66, 67) e no seu envolvimento nas actividades desenvolvidas e o envolvimento pessoal do profissional que a modalidade fomenta e, que as participantes, sintetizam nas palavras-chave que encontraram para caracterizar a modalidade - “*partilha, articulação, prazer, envolvimento, interacção, entrega, desafio*” (E8:118). Também a *flexibilidade* na organização dos grupos, numa tentativa de adequar a acção educativa, em cada momento e, a utilização de espaços comunitários e escolas devolutas do 1º ciclo do ensino básico, são outros indicadores da especificidade da modalidade.

8.2 – Contextos e práticas de supervisão

8.2.1 – Contextos de supervisão

8.2.1.1 – Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão

No que se refere a estruturas internas com responsabilidades na área da supervisão, as participantes referiram “*a equipa*” de educação de infância itinerante, o “*plenário da secção do plano anual de actividades*” (E8:82) (equipa com responsabilidades na articulação e avaliação da execução, do plano anual de actividades e o “*conselho pedagógico*” (E8:85), o qual tem responsabilidades na aprovação de toda a actividade pedagógica.

Quadro 89 – Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
A nível da equipa de facto existe essa supervisão. (...) É neste “Plenário da Secção do Plano Anual de Escola” que são avaliadas as actividades (...). (...) No [conselho] Pedagógico são algumas visitas de estudo, possíveis ou não, pedidos para novas visitas de estudo ou a participação nalgum evento ou actividade (...).	3
(...) A Direcção Regional poderia ser um elemento integrador das equipas todas (...).	1
TOTAL	4

Como estrutura externa, as participantes identificaram a Direcção Regional de Educação do Algarve, a qual, na sua opinião “*poderia ser um elemento integrador das equipas*” (E8:103), a nível regional.

8.2.1.2 – Representatividade do grupo nas diferentes estruturas de supervisão

Para além das reuniões da equipa, as quais são consideradas como momentos importantes de supervisão do trabalho desenvolvido na modalidade, os elementos da equipa fazem, ainda, parte do Conselho de Docentes da educação pré-escolar (no qual participam as docentes da educação de infância itinerante e dos jardins de infância abrangidos pelo agrupamento de escolas) e um dos elementos faz parte da “*Secção do Plano Anual de Escola*” (E8:79), a qual tem como principais tarefas a articulação e avaliação das actividades pedagógicas desenvolvidas, no agrupamento.

Quadro 90 – Representatividade do grupo nas diferentes estruturas de supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) Temos a Rosete que está no órgão de gestão (...).	1
Estamos na “Secção do Plano Anual de Escola”	1

Também, o conselho executivo, tem a representar a educação pré-escolar (a equipa e a modalidade), uma educadora de infância com experiência na educação de infância itinerante.

8.2.2 – Práticas de supervisão

Nos Quadros 91, 92 e 93 podem observar-se os indicadores relativos aos processos de supervisão, funções que desempenha e as competências que o supervisor apresenta, no enquadramento institucional onde está inserido.

8.2.2.1 – Processos de supervisão

Os escassos indicadores relativos ao processo de supervisão, referem-se à equipa de educação de infância itinerante e revelam-nos que a “figura da coordenadora não é necessária”, pelo menos, formalmente.

Quadro 91 – Processos de supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
[Na equipa] Coordenadora formal, não. Nesta equipa, a figura da coordenadora, penso que não é necessária.	2

Estas indicações podem significar que o processo de supervisão na equipa, decorre informalmente, num ambiente de partilha e trabalho de equipa.

8.2.2.2 – Funções da supervisão

Quanto às funções atribuídas à supervisão, as entrevistadas, nomearam por ordem decrescente as seguintes: *assegurar a integração e a passagem de testemunho* (E8: 11, 15, 17, 115), aos elementos que chegam pela primeira vez à modalidade, de modo a

assegurar a continuidade da especificidade da educação de infância itinerante; *apoiar a elaboração de instrumentos de planificação e avaliação* da actividade pedagógica (E8: 78, 80, 84, 111); *estimular momentos de encontro*, da equipa, que possibilitem a “*partilha*” de experiências (E8: 13, 75, 76) e a análise de modos de fazer, à luz do conhecimento já construído na modalidade.

Quadro 92 – Funções da supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) Havia um elemento (...) que estava no órgão de gestão, que assegurava a continuidade... essa passagem de conhecimento, a integração, esse testemunho. [A supervisão] Poderá contribuir no sentido de ser (...) mais uma ajuda para passar o testemunho.	4
(...) Fazemos a cada trimestre, um balanço das actividades que foram desenvolvidas (...) previstas e (...) realizadas ou não (...) e, também as que não estavam previstas mas que surgiram (...). Fazemos o plano Anual de actividades (...) e depois vamos reajustando.	4
Esses momentos de partilha são muito importantes (...) quer em termos de experiência do que vamos fazendo no terreno, quer em termos da passagem do conhecimento construído anteriormente (...).	3
Se o relatório (...) reflecte aquilo que fizemos, que sentimos ou aquilo que não fizemos com a justificação (...), pode ser um bom veículo... mas tem que ser interessante, ser feito com interesse e tem que reflectir a nossa prática (...).	2
No início estávamos um bocadinho perdidas e as colegas já tinham experiência e está a Rosete que nos deu um apoio importante.	2
(...) Esses momentos [de partilha] são muito enriquecedores e são muito importantes para definir novas estratégias (...). [O papel da supervisão é sobretudo] (...) gerir e motivar as pessoas.	2
[A supervisão] (...) pode levar as pessoas a reflectir como é que poderíamos mudar... e o que é que pode ser feito para além do que já está.	2
Assim que elas [colegas que estão na equipa pela primeira vez] integraram a equipa, começamos logo com essa supervisão ou acompanhamento (...).	2
Ela [representante] traz-nos as informações do Pedagógico em termos de legislação e o que leva são essas pequenas alterações.	1
[A Direcção Regional] (...) poderia ter um papel de integrador ou aglutinador [de todas as equipas] dos agrupamentos todos (...).	1
TOTAL	23

Desses momentos de partilha, decorrem outras funções atribuídas à supervisão: *apoiar cada docente* (E8:9, 44), evitando situações de desconforto e solidão; *fomentar a sistematização e organização de informação relevante* (E8:112,113) de forma interessante e apelativa que reflecta a prática da equipa e contribua para os processos de

integração e passagem de testemunho, no futuro; *dinamizar uma dinâmica de grupo* (equipa) que proporcione uma gestão equilibrada dos recursos do grupo, *a sua motivação e à renovação pedagógica* (E8:77,114); *promover a reflexão, numa perspectiva de desenvolvimento do grupo e da modalidade* (E8:116, 117), podendo este processo levar à construção de conhecimento acerca da especificidade da modalidade; *acompanhamento* das situações no terreno, para que possam ser discutidas diferentes perspectivas de intervenção, com conhecimento ‘in loco’, de cada situação (E8:10,12); por fim, com menor significado, foram referidas as funções de *informar* (passar informação relativa a legislação e/ou sobre qualquer assunto relevante para o grupo) e assumir um papel de coordenação (no caso, a Direcção Regional de Educação), numa perspectiva integradora, aglutinante e global da modalidade, a nível regional.

8.2.2.3 – Competências do supervisor

Relativamente às competências do supervisor, no grupo foi considerado que sempre que precisavam de “*saber alguma coisa*” (E8:74), havia na equipa um elemento a quem solicitavam ajuda, podendo-se, este modo, subentender-se, que do supervisor é esperado capacidade para informar acerca de qualquer aspecto da modalidade (ou, se for caso disso, ter disponibilidade para procurar as informações necessárias e transmiti-las de forma adequada; também ao elemento que fazia a coordenação da equipa, *cabia-lhe recolher e organizar* (E8: 81) em suporte informático, todas as acções a desenvolver, no caso, no âmbito do Plano Anual de Actividades da educação pré-escolar (educação de infância itinerante e jardim de infância);

Quadro 93 – Competências do supervisor

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) Se formos a analisar bem até sou um bocadinho a coordenadora... porque quando a Idalina quer saber alguma coisa, telefona-me a mim... a Luciana também... e, se eu não sei pergunto à Rosete.	1
(...) Pego tudo o que tínhamos pensado fazer de actividades quer na itinerância quer no jardim de infância... meti numa disquete, entreguei e depois uma colega fez a colagem.	1
Ela [a representante no conselho pedagógico] também nos traz informação das actividades que estão a decorrer na escola ou que irão decorrer na escola.	1
TOTAL	3

Por último, a equipa referenciou a capacidade de seleccionar e transmitir informações relevantes e/ou de interesse para o grupo, no caso, da sua representante, no conselho pedagógico.

8.2.3 – Contributos da supervisão

Nesta categoria, os Quadros 94 e 95, permitem-nos compreender a contribuição da supervisão relativamente à articulação da modalidade com outras modalidades / outros níveis de ensino e, na formação na e para a modalidade, respectivamente.

8.2.3.1 – A articulação com outras modalidades e outros níveis de ensino

Quanto ao contributo da supervisão para a articulação entre modalidades de educação pré-escolar, pudemos compreender, através do relato das participantes, que existe e funciona uma estrutura de orientação educativa (no caso, conselho de docentes da educação pré-escolar), cujo objectivo é a articulação curricular neste nível educativo.

No entanto e, apesar de não existir qualquer estrutura que suporte a articulação entre a modalidade e o 1º ciclo do ensino básico, verificamos que existe, uma dinâmica significativa, de articulação entre estes dois níveis educativos, o que parece indiciar uma

necessidade e intencionalidade emergentes, dos professores e educadores para acautelar o processo de transição das crianças, à sua entrada para a escolaridade obrigatória.

Quadro 94 – A articulação com outras modalidades e outros níveis de ensino

Traços indicadores	Unidades de sentido
Desenvolvemos actividades (...) de articulação com o 1º ciclo. (...) Contactos mais formais, não [com o 1º ciclo].	4
(...) Funciona também uma sala de jardim de infância e existe articulação (...) eu e a colega reunimos, para passar a informação.	1
TOTAL	5

8.2.3.2 – A formação na e para a modalidade

Quanto ao contributo da supervisão para a formação na modalidade, as participantes consideraram que o mais significativo, continuava “*a ser fundamental*” (A8: 87,93,99,100) *a reflexão e a partilha de experiências* com todas as equipas da região, sob a forma de encontros ou noutro formato, desde que proporcionasse relatar experiências, “*conhecer outras situações*” (E8:106) e outro tipo de funcionamento ou abordagem.

Quadro 95 – A formação na e para a modalidade

	Traços indicadores	Unidades de sentido
Na modalidade	(...) Era importante a partilha com outras experiências, conhecer outras situações (...) que funcionam em moldes diferentes (...).	5
	(...) Quem devia retomar isso [encontros entre equipas da modalidade] era a Direcção Regional (...).	2
	(...) Os Centros de formação... também podia ser uma hipótese [para organizar encontros entre equipas desta modalidade].	1
Para a modalidade	(...) São precisos alguns “pré-requisitos” (...) muito importantes para a pessoa se sentir bem e fazer um bom trabalho [nesta modalidade].	5
	(...) Para vir trabalhar para a itinerância é importante gostar de trabalhar em meio rural, gostar das populações, gostar de trabalhar com essas pessoas e querer.	
	[A formação inicial] Era importante para tomar consciência desta realidade [refere-se à modalidade].	3
	Mesmo tendo alguma experiência, ao chegarmos a este tipo de modalidade sentimo-nos um bocado confusas e baralhadas e com algumas dificuldades (...).	2
TOTAL		18

No que se refere à estrutura organizativa que devia assumir tal papel, as entrevistadas, referiram duas hipóteses: a Direcção Regional de Educação, a qual consideraram como a mais apropriada (E8: 101, 105) e os Centros de Formação de Professores e Educadores (E8: 102) que, embora de uma forma menos abrangente e enriquecedora, também poderiam contribuir na formação, em serviço, das educadoras a exercer a sua actividade profissional na modalidade.

Relativamente à **formação para a modalidade**, as entrevistadas, referiram de forma significativa, a necessidade de se considerar, senão um “*perfil*”, pelo menos alguns “*pré-requisitos*” (E8: 88, 89), como o gosto pela modalidade (E8: 91), e a sensibilidade para compreender e valorizar os contextos onde se desenvolve a educação de infância itinerante (E8: 90, 92); Por ordem decrescente de significado, a equipa considerou importante que a *formação inicial* de educadores de infância desse a conhecer e proporcionasse formação prática na modalidade (E8: 94, 95, 96) mas salientaram, no entanto, que para o exercício de funções, na modalidade, é de grande ajuda a experiência e a maturidade profissional (E8: 98, 99).

8.2.3.3 – Necessidades de formação na área da supervisão

Não foram referenciadas unidades de sentido na subcategoria “necessidades de formação na área da supervisão”.

8.3 – Síntese do caso

A equipa constituída por quatro elementos está integrada numa estrutura organizacional de tipo básico integrado (agrupamento vertical), onde no órgão de gestão está uma educadora de infância com experiência em educação de infância itinerante, a qual tem

exercido um papel importante ao nível da integração dos elementos da equipa, na dinâmica da modalidade.

Desenvolvendo a sua acção no território educativo de dois agrupamentos, algumas situações pólo(s) fixo(s) incluem um número significativo de crianças, o que segundo as participantes será uma situação temporária que aguarda resolução com a construção de um estabelecimento público de educação pré-escolar, na área onde tal situação se verifica.

Neste caso, verificou-se um entendimento diferenciado, relativamente aos critérios e dinâmica de implementação das situações de apoio de pólo fixo e apoio domiciliário. Assim, a equipa não dinamiza situações de apoio domiciliário, mas tem pólos fixos com apenas uma criança, decorrendo as actividades fora do espaço físico do grupo familiar (normalmente em salas devolutas do 1º ciclo do ensino básico), o que implica, por vezes, a falta de acompanhamento e de envolvimento familiar na dinâmica educativa.

A equipa aposta, também na dinamização comunitária, investindo na valorização e promoção do seu património cultural – tradições, saberes e saberes-fazer próprios, numa perspectiva de aprendizagens apoiadas nas trocas intergeracionais e de globalidade da acção educativa (Amiguiño, Canário e Espiney, 1994)

Caso 9 – “A itinerância é... partilha, reflexão, descoberta (...) tem por horizonte o desejável...”**9.1- Contextos e práticas da educação de infância itinerante****9.1.1- Percursos profissionais**

Esta equipa é composta por quatro educadoras de infância, cujo tempo de serviço se situa entre os 15 e os 26 anos de serviço docente. Tais percursos na docência significam estabilidade e maturidade profissional, com potencial para a reflexão crítica das práticas desenvolvidas e ao mesmo tempo um empenhamento mobilizador, fundamentado na segurança e na confiança profissional, para adequar e partilhar a sua acção com todos os intervenientes do processo educativo.

O tempo de serviço na modalidade situa-se entre os seis e os sete anos, o que indicia um forte espírito de grupo e uma dinâmica de equipa já construída, com base no conhecimento profissional e pessoal mútuos, na partilha de dificuldades e sucessos e no traçado comum de metas profissionais e que têm “como horizonte o desejável”, também, em termos profissionais e pessoais para cada elemento do grupo.

As experiências profissionais incluem a prática pedagógica em jardim de infância – na rede pública (continente e Macau), IPSS's e ensino particular. Embora pouco diversificadas, permitem ao grupo referenciais bem estruturados, os quais poderão ser pontos de apoio importantes para o planeamento e desenvolvimento da acção.

Quadro 96 – Percursos profissionais

Subcategorias	Traços indicadores	Unidades de sentido	Notas / obs
Tempo de serviço	(...) Vinte seis anos de serviço. De jardim de infância tenho nove (...) [mais o tempo de serviço na modalidade, perfaz 15 anos de serviço]. (...) tinha treze anos de jardim de infância da Rede Pública (...) [mais seis anos na modalidade, perfaz 19 anos de serviço] Tenho dezassete anos de serviço (...).	4	
Tempo de serviço na modalidade	De itinerância tenho seis anos. (...) Sete [anos de serviço] na itinerância (...)	4	Três elementos com seis anos de serviço, na modalidade
Experiências profissionais	Trabalhei (...) na João de Deus (...) cinco anos (...). (...) O resto [15 anos] foi numa IPSS [e] num jardim de infância da Rede Pública (...). (...) Os outros anos [anos de serviço] trabalhei em Macau (...) [10 anos].	5	
Satisfação na modalidade	(...) Vim com muita vontade (...) e gostei muito (...).	3	
	(...) Arrisquei e não estou arrependida. Gostei e gosto...às vezes, estou um pouco cansada.	2	
	(...) A itinerância surgiu como uma oportunidade de experimentar outra modalidade e de fazer coisas diferentes (...) muita vontade de mudar (...).	2	

Quanto à satisfação na modalidade, as participantes referiram que gostam e sente-se bem na modalidade, embora um dos elementos confesse que se sente “*um pouco cansada*” e com “*necessidade de outra dinâmica*” (E9:15). Também a “*vontade para mudar*” (E9:13) as rotinas profissionais, foi uma das motivações para “*arriscar*” na modalidade, atitude da qual não se arrependem profissionalmente.

9.1.2 – Enquadramento da modalidade

O concelho abrange essencialmente áreas de litoral e serra. A educação de infância itinerante desenvolve a sua acção na zona serrana, onde o povoamento é disperso e onde não existem estruturas fixas de apoio à infância, devido ao reduzido número de crianças e à sua dispersão geográfica.

O enquadramento da modalidade engloba a situação institucional, da qual, foram referenciados pouco indicadores e, ainda, os pressupostos orientadores e as suas especificidades neste concelho.

9.1.2.1 – Enquadramento institucional

Relativamente ao enquadramento institucional, os indicadores referenciados indicam-nos que a modalidade iniciou-se, no concelho, no ano lectivo de 1996/97 e, desde há três anos, integra um agrupamento de tipologia vertical, o qual, para além da modalidade abrange ainda um jardim de infância (no litoral), escolas do 1º ciclo e na escola – sede, os 2º e 3º ciclos.

Embora, a modalidade pertença a um agrupamento, o seu âmbito de abrangência é concelhia, o que explica, tal como em casos anteriormente referidos, que a equipa desenvolva a sua acção em “*duas localidades que pertencem a outro agrupamento*” (E9:92). Este facto, sendo uma dificuldade no processo de articulação e continuidade pedagógica das crianças abrangidas, procura ser minimizado, pela equipa, procurando com o agrupamento formas de estabelecer comunicação para resolver, sobretudo, assuntos relacionados com equipamentos.

Quanto à sua integração institucional, apesar dos poucos indicadores seleccionados para esta categoria, a equipa revela ao longo da conversa que se sente “*muito bem*”, porque “*em termos do conselho pedagógico há o reconhecimento do trabalho uns dos outros*” e “*há uma partilha*” (E9: 88) entre todos os níveis de ensino.

Quadro 97 – Enquadramento institucional

	Traços indicadores	Unidades de sentido
Percurso histórico	O projecto [de educação de infância itinerante, no concelho] iniciou-se (...) em 1996.	1
Contexto geográfico	(...) O povoamento é disperso (...)	1
Contexto educativo	[O] (...) agrupamento onde estamos só tem a itinerância e um jardim de infância (...)	1
Factores facilitadores as integração	Muito bem... em termos do Conselho Pedagógico há o reconhecimento do trabalho uns dos outros... há uma partilha (...).	1
Constrangimentos da integração	Existem duas localidades onde trabalhamos... que pertencem a outro agrupamento (...).	1
	(...) Estamos muito limitadas (...) temos que informar o agrupamento ou (...) tem de ir a Pedagógico no mês anterior (...).	1
	A itinerância (...) devia neste aspecto [do calendário escolar] ter uma certa autonomia (...) com o agrupamento, fica tudo muito rígido (...).	1
TOTAL		7

9.1.2.2 – Pressupostos orientadores da modalidade

Segundo o Quadro 98, os pressupostos que sustentam a educação de infância itinerante, neste concelho, englobam várias facetas do envolvimento familiar, desde a intencionalidade educativa de partilhar com a família todas as fases do processo educativo, numa estratégia intimista de respeito mútuo, até à promoção das suas capacidades educativas, de auto-estima e socialização inter-famílias.

Quadro 98 – Pressupostos orientadores da modalidade

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) Isso [a participação da família em todas as fases do processo] contribui para que as pessoas queiram continuar a participar (...).	4
(...) Fazer algumas actividades em conjunto para que as famílias que vivem isoladas (...) se vão conhecendo e vão criando laços entre elas (...).	1
Faz as pessoas sentirem-se mais confiantes, até quando as crianças ingressam na escola primária (...).	4
Valorizar o meio envolvente é muito importante para as pessoas ganharem auto-estima, (...) confiança e sentirem-se valorizadas em relação àquilo que têm (...).	2
TOTAL	11

Segundo as participantes, a intencionalidade de envolver a família está presente no seu “*projecto*” pedagógico (E9:66) e começa “*no momento do planeamento*” (E9:68) e mantém-se ao longo de todas as fases da acção educativa, num processo partilhado, de “*grande intimidade*” (E9:61) que se realiza no espaço relacional e físico, de cada família com a educadora e, que pressupõe respeito mútuo de regras, formas de ser e de estar e valores que lhes estão subjacentes. Esta interacção família – educadora, em todos os momentos, leva ao desenvolvimento de uma “*linguagem repartida*” (E9:64), ou seja, mais próxima do discurso docente, o que permitirá um acompanhamento mais atento e confiante, aquando da transição da criança para o nível educativo seguinte. Também a valorização do ambiente familiar, a satisfação de poder “*partilhar mais uma vivência dos filhos*” (E9: 59) e a quebra de isolamento (nalguns casos) promovem a auto-estima, e a confiança.

9.1.2.3 – Especificidade da modalidade

Como podemos observar no Quadro 99, os contextos que enquadram a modalidade caracterizam-se pela ruralidade da serra algarvia, onde “*há montes com três, quatro casas... e só uma criança*” (E9: 74), em situação de isolamento, convivendo com uma população envelhecida, mas onde os avós desempenham um papel importante nos cuidados e educação das crianças, enquanto os pais se ausentam para trabalhar.

As situações de apoio implementadas pela equipa incluem pólos fixos (ou núcleos) e apoios domiciliários. Pela importância do seu significado o trabalho de envolvimento feito com a família é um dos elementos fundamentais da acção da equipa, para além das festas, dos encontros entre grupos “*de vez em quando (...) para uma diversificação de actividades*” (E9:23) e socialização de crianças e famílias. Também a disponibilidade de

colaborar com a Câmara em propostas de intervenção de dinamização da comunidade, não é descurada pela equipa.

Para além destas características outras duas são referenciadas como específicas da modalidade: o trabalho individualizado, com mais tempo, disponibilidade e conhecimento de cada criança e ainda a orientação do serviço educativo na modalidade: “levar” e desenvolver a acção educativa com a criança, no seu contexto familiar ou comunitário.

Quadro 99 - Especificidade da modalidade

	Traços indicadores	Unidades de sentido
Contextos geográfico-sociais	(...) As crianças ficam com os avós e os pais já trabalham num meio mais urbano, mas... o meio onde nós damos apoio, é rural (...).	3
Estratégias desenvolvidas	Temos pólos (...). São dois núcleos (...).	3
	(...) Treze domicílios (...).	3
	(...) A nossa estratégia de... “de vez em quando”, juntar crianças que estão em situação de domicílio com as crianças em situação de núcleo (...) para dar uma (...) diversificação de actividades (...).	1
	(...) Está sempre alguém da família por perto. (...) Em todas as actividades que fazemos nós solicitamos a presença dos familiares... nos domicílios é diária, é constante (...).	4
	(...) A Câmara contactou-nos dizendo “que tinha um conto de Natal (...) e foi integrado (...) também já surgiram propostas para jogos tradicionais, mostras de fotografia (...).	1
	(...) Temos que levar as coisas (...) [materiais pedagógicos e de desgaste].	1
	(...) Estar mais intimamente com a criança (...).	1
	(...) A itinerância é (...) partilha (...) reflexão (...) descoberta (...).	1
Relações estabelecidas	Uma relação mais próxima da criança e (...) com a família (...). Na itinerância há mais diálogo [com as famílias], o estarem presentes (...).	4
Espaços utilizados	(...) Estou a ocupar uma sala devoluta (...).	2
Dificuldades	(...) Não há a possibilidade de criar espaços para as diferentes actividades (...).	1
	Durante a semana, as pessoas [as educadoras] sentem-se muito sozinhas... falta o contacto com outras colegas	1
TOTAL		26

Outras características como “*partilha, reflexão, descoberta*” (E9:149) parecem estar associadas ao trabalho em equipa, espaço onde, cada educadora, procura força para percorrer “*sozinha*” os caminhos até aos lugares mais esquecidos, mas onde está uma criança à espera. O facto é apontado como uma das dificuldades da modalidade, juntamente com a impossibilidade de “*criar espaços para as diferentes actividades*” (E9:22).

No que se refere ao ambiente relacional, este é sobretudo construído com as famílias, através do diálogo informal, do apelo constante à sua presença e da sua participação/acompanhamento nas actividades.

Quanto aos espaços que são utilizados para o desenvolvimento das actividades, os indicadores disponíveis apontam para as salas devolutas do 1º ciclo do ensino básico.

9.2 – Contextos e práticas de supervisão

9.2.1 – Contextos de supervisão

9.2.1.1 – Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão

As estruturas internas identificadas com funções de supervisão são o *conselho pedagógico*, onde informam acerca da actividade pedagógica da equipa, trazendo essa partilha de responsabilidade um maior sentido de protecção à equipa e o conselho de docentes de “*coordenação de ciclo do pré-escolar*” (E9:90), do qual fazem parte, além de todos os elementos da equipa de educação de infância itinerante, a educadora do jardim de infância que faz parte do agrupamento.

Quadro 100 – Estruturas internas e externas identificadas com a supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) O facto de as coisas terem de ir ao Conselho Pedagógico... de informarmos... faz com que estejamos mais protegidas, legalmente.	1
É coordenação de ciclo do pré-escolar... porque, também, há uma educadora que trabalha num jardim de infância, que faz parte do mesmo agrupamento (...).	2
Nós tudo o temos que tratar é com a Direcção Regional.	1

Ao nível de estruturas externas de supervisão, a única referida foi a Direcção Regional de Educação do Algarve, à qual se dirigem para tratar “tudo” (sem especificação da área do problema).

9.2.1.2 – Representatividade do grupo nas diferentes estruturas de supervisão

Conforme se pode ver no Quadro 101, a equipa está representada de forma directa no conselho pedagógico, assembleia de escola e coordenação de estabelecimento (órgãos de gestão e administração) e em diferentes estruturas de acção educativa intermédia como coordenação e participação no conselho de docentes de ciclo (pré-escolar) e ainda participação na comissão pedagógica especializada do conselho pedagógico para a elaboração de parecer sobre os documentos de reflexão crítica dos docentes.

Quadro 101 – Representatividade do grupo, nas diferentes estruturas de supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) Surgiu a hipótese de a itinerância ter uma coordenadora de estabelecimento e fiquei eu.	1
(...) É bom que haja uma representante do pré-escolar [no conselho Pedagógico] (...). nestes três anos fui eu (...).	1
(...) É a coordenadora de ciclo [que representa o pré-escolar no conselho pedagógico].	1
(...) A Catarina faz parte da Assembleia (...) [representa o pré-escolar].	1
(...) Tenho sido um dos membros responsáveis pela avaliação dos relatórios de progressão na carreira (...).	1
TOTAL	5

É, no entanto, de notar a falta de representação da educação pré-escolar, no órgão executivo do agrupamento e a nomeação (ou eleição) de um coordenador de estabelecimento, o qual deve “coordenar as actividades educativas (...) em articulação com a direcção executiva”, cumprir e fazer cumprir as decisões da direcção executiva, veicular informações relativas ao pessoal docente, não docente e discente e promover a participação dos pais / encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia, na actividade educativa (art.º 33, do Decreto –Lei n.º 115 –A/98).

9.2.2 – Práticas de supervisão

No que concerne às práticas de supervisão, os indicadores recolhidos são apresentados nos Quadros 102, 103 e 104, relacionados respectivamente, com os processos e funções da supervisão e com as competências do supervisor para o desempenho das suas funções.

9.2.2.1 – Processos de supervisão

Relativamente aos processos de supervisão, as entrevistadas, referiram-nos, no âmbito da coordenação de estabelecimento e da equipa de educação de infância itinerante, acrescentando, por último, algumas dificuldades de ordem geral associadas aos processos de acompanhamento da acção pedagógica.

Do processo de supervisão desenvolvido no âmbito da coordenação de estabelecimento, cujas funções eram exercido por um elemento da equipa, a própria explicou que não decide nada sozinha, que “*tudo é planeado em grupo*” (E9:29) e, que por vezes, solicita à equipa que a acompanhe (E9:31) no desenvolvimento de algumas tarefas e/ou contactos.

Na equipa, os indicadores indiciam um processo colaborativo realizado com espírito de equipa, onde a partilha, a cooperação, a discussão e a reflexão são uma constante. Na opinião das participantes, “*se não houvesse espírito de equipa... partilha e reflexão*” (E9:104), algumas actividades não se poderiam concretizar e, acrescentam a ideia que a itinerância é profícua para a reflexão e para a partilha (E9: 110, 111, 112).

Relativamente ao processo de acompanhamento feito pela Direcção Regional de Educação, à equipa, a mesma refere, que o seu papel tornou-se “*menos participativo*” tendo-se verificado algum afastamento.

Quadro 102 – Processos de supervisão

	Traços indicadores	Unidades de sentido
Coordenação de estabelecimento	As minhas funções, embora, seja coordenadora de estabelecimento, nunca decido nada sozinha... tudo é planeado em grupo (...).	2
Equipa de educação de infância itinerante	(...) Se não houver espírito de equipa (...) colaboração (...) partilha... não conseguimos fazer (...). Discute-se e (...) anulam-se coisas que se tinha pensado que seria bom fazer, mas que, afinal, não são viáveis (...). Reflecte-se mais, em itinerância (...).	8
	Agora o papel da Direcção Regional é menos participativo (...) temos vindo a sentir um afastamento l	1
Perspectiva global	[As] (...) burocracias (...) fazem com que se perca a especificidade da itinerância. (...) Devia de haver outro tipo de flexibilidade para nós (...).	3
TOTAL		14

Quanto à sua perspectiva geral, dos processos de supervisão, as participantes consideraram que “*a partir do momento em que tudo tem que ser informado*” (E9:78), ao agrupamento, isso implicou mais burocracia e a modalidade ressentiu-se um pouco na sua especificidade. Para contornar este facto, a equipa considerou que dada a especificidade da modalidade, deveria haver mais flexibilidade.

9.2.2.2 – Funções da supervisão

Relativamente às funções atribuídas à supervisão a equipa considerou, por ordem decrescente de significado as seguintes: *promover a reflexão* (E9: 107, 108) sobre “*aspectos específicos de cada nível de ensino*” (E9:83), *documentos e/ou realidades* (E9: 96) numa perspectiva formativa do docente e do desenvolvimento organizacional; *estabelecer contactos com a comunidade* (E9:30), no caso, com a autarquia e juntas de freguesia, no sentido de explicitar no que consiste a educação de infância itinerante e fomentar estratégias de colaboração e interacção (E9: 42, 43); *assegurar a passagem de testemunho* na modalidade (E9: 37, 39) quer em termos documentais (no caso, a Direcção Regional de Educação) e experienciais (por parte dos elementos, que conheciam as práticas e os contextos onde estas de desenrolavam); *apoiar a elaboração de instrumentos de planificação, registo de observação e avaliação* (E9: 63 e 146) que suportem a acção e a sua reflexão, numa metodologia de acção–reflexão – reformulação da acção, essencial para a fundamentação das práticas, sua contextualização e desenvolvimento.

Com igual significado que o anterior, a equipa referiu *a articulação* os entre diferentes níveis de ensino (E9:101) e/ou entre instituições (E9: 95), a *coordenação* como elemento “*unificador*”, dando coerência a um conjunto de práticas, numa perspectiva globalizadora da acção (E9: 147, 148); com apenas uma referência, as participantes atribuíram, ainda, à supervisão as funções de *informar, assegurar o espírito de equipa* (e a motivação), *proporcionar flexibilidade* (E9: 101, 102) dentro da autonomia (análise de cada situação e ajustamento na resposta) e, contribuir para a troca de experiências entre equipas, ainda que informalmente.

Quadro 103 – Funções da supervisão

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) No que tem a ver com (...) reflexões, sobre indisciplina (...) aspectos específicos de cada nível de ensino... que se possa partilhar em Conselho Pedagógico, para chegar aos departamentos (...). (...) Tem de haver reflexão [dentro da equipa] (...) isso contribui para a formação das pessoas (...).	4
O que eu [coordenadora de estabelecimento] faço... vou à Câmara, ao agrupamento (...) contactos.	3
(...) O testemunho foi passado por elas [colegas que estavam na equipa], no terreno (...).	2
(...) O Projecto curricular de Turma, o plano Anual de Actividades... são tudo instrumentos que têm que ser feitos em equipa (...) os relatórios (...) uma série de documentos que fazem parte da tal reflexão necessária [dentro da equipa].	2
[A supervisão] Ajuda a ter mais conhecimento daquilo que se passa nos outros níveis de ensino (...) uma articulação mais eficaz... experiências... projectos comuns... reflexões comuns (...).	2
[Coordenador de projectos] (...) é uma pessoa (...) que tem que articular os vários projectos que vão aparecendo dos vários departamentos... com alguma coerência (...).	2
Todas as informações que precisamos é via Direcção Regional (...).	1
(...) Com estes cargos todos e com estas divisões de tarefas, as pessoas acabam por ter menos tempo (...) e é com muito esforço que se vai mantendo esse espírito de equipa (...).	1
[A supervisão pode] Melhorar a flexibilidade dentro da autonomia... de se poder gerir as coisas de forma mais adequada a cada situação concreta (...).	1
A outro nível [a supervisão pode contribuir para] haver a possibilidade das equipas se poderem encontrar, de trocarem ideias... ainda que seja em termos informais (...).	1
TOTAL	19

9.2.2.3 – Competências do supervisor

Relativamente às competências necessárias ao supervisor, as participantes, consideraram como mais significativo, o conhecimento documental, experiencial e, sobretudo, contextualizado (E9:27, 38) da modalidade; de forma equitativa foram ainda referidas as capacidades de *seleccionar e transmitir informação* (E9:98), de *dinâmica de equipa* (E9:100) capaz de sustentar a motivação e o trabalho colaborativo e, saber *realizar tarefas do foro da gestão organizacional* (E9:99).

Quadro 104 – Competências do supervisor

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) Era a mais antiga comecei eu a ficar na coordenação... porque conhecia os sítios todos (...).	2
(...) Depois do Conselho Pedagógico [a representante] transmite as informações e pede as informações que sejam necessárias (...).	1
(...) Fiz o Cadastro da Identificação dos Bens do Estado (...) fiquei responsável por isso (...) [enquanto coordenadora de ciclo].	1
É muito importante o espírito de equipa neste tipo de funções (...).	1
TOTAL	5

9.2.3 – Contributos da supervisão

Os contributos da supervisão para a articulação entre a educação de infância itinerante e outras de educação pré-escolar e, entre a modalidade e outros níveis de ensino estão expostos nos indicadores contidos nos Quadros 105 e 106, respectivamente.

9.2.3.1 – Articulação com outras modalidades e outros níveis de ensino

No que se refere à articulação com outras modalidades de educação pré-escolar não foram referenciados indicadores nesta área. Tal facto pode indiciar que apesar de existir uma estrutura de orientação educativa com tal função (conselho de docentes de coordenação de ciclo), a sua dinâmica não atingia plenamente os objectivos que lhe estavam destinados.

Já no que se refere à articulação da modalidade com o 1º ciclo do ensino básico, esta acontecia formalmente no conselho pedagógico (E9: 86) e quotidianamente entre os docentes e grupos de ambos os níveis educativos e concretizava-se nos contactos informais entre docentes e em actividades e/ou brincadeiras conjuntas (E9: 53, 54, 56, 93).

Quadro 105 – A articulação com outras modalidades e outros níveis de ensino

Traços indicadores	Unidades de sentido
(...) Fazemos um trabalho conjunto eu e o professor (...) partilhamos muita coisa (...). (...) Nos núcleos que estão perto da escola estamos em contacto diário... fazemos actividades conjuntas, brincam lá fora (...). (...) Tinha uma criança que (...) levava-a à escola... e ia falando com a professora (...). Em termos de actividades (...) com a professora do 1º ciclo estabelecemos ligação em termos de práticas diárias (...).	4
Não entregamos [os registos de observação do desenvolvimento da criança] (...) ficamos com eles no processo (...).	1
É em termos de Conselho Pedagógico (...) [a articulação com o 1º ciclo].	1
(...) Em termos oficiais não (...) [existe articulação /ligação com instituições de outros agrupamentos].	1
TOTAL	7

No que pareceu uma falha de articulação, foi a referência à não entrega de registos comprovativos do desenvolvimento e percurso das crianças, aquando da sua transição para a escolaridade obrigatória e à falta de uma estrutura formal/oficial que desse suporte à articulação entre agrupamentos de escolas.

9.2.3.2 – A formação na e para a modalidade

Para a formação na modalidade, o melhor contributo da supervisão, seria do ponto de vista das entrevistadas, a promoção de estratégias (encontros, reuniões conjuntas, intercâmbios) que permitissem a *partilha de experiências* entre as equipas regionais (E9:113, 114, 126, 127, 140) e/ou com outras experiências, a nível nacional (E9:125), as quais proporcionariam o conhecimento de situações diversificadas de funcionamento e especificidade que levariam ao reforço da identidade e à evolução da modalidade. Ainda em relação a esta temática, as entrevistadas consideraram que outra hipótese seria *colaborar com a formação inicial* (E9:115, 145), já que ao receber “*estagiárias*” estão “*a receber formação*” (E9:141). No entanto, quanto à forma de contratualização desta estratégia de formação, as opiniões sugerem que estas parcerias podem ser formalizadas

entre as instituições da formação inicial e as equipas (por exemplo, através de protocolos celebrados entre a ESE e os agrupamentos de escolas), desde que isso seja encarado como uma disponibilidade e não uma obrigatoriedade da equipa (E9: 142, 143. 144). Outra referência significativa para a formação na modalidade foi a *construção individual que cada profissional fez* (E9: 121, 123), a partir de *conhecimentos reduzidos que lhe foram transmitidos sobre a modalidade* (E9: 119, 128) e da sua experiência quotidiana, mediada pelo acompanhamento e reflexão em equipa.

Quadro 106 – A formação na e para a modalidade

	Traços indicadores	Unidades de sentido
Na modalidade	[A partilha entre equipas] (...) era importante (...) somos nove equipas (...) cada uma está a trabalhar por si... esse tronco comum, acho, que se está a perder (...).	6
	Poderá ser uma hipótese (...) [colaborar com a formação inicial]. Formalizar (...) desde que não implique uma obrigação de receber estagiárias (...).	6
	(...) Vamos apanhando as coisas e vamos construindo à nossa maneira... formando a nossa maneira de estar na itinerância (...).	4
	Uma estratégia seria (...) a Direcção Regional convocar momentos de partilha entre as equipas, com alguma periodicidade (...).	2
Para a modalidade	(...) Foram investigações feitas na itinerância (...) [que] contribuiu para a divulgação da itinerância e para o aprofundamento de conhecimentos sobre o que é a itinerância (...).	2
	Ajuda... um perfil adaptável... reflexivo (...).	2
	[A educadora] Tem que ser muito flexível... capaz de “tornar pedagógico” aquilo que surge (...).	2
	(...) Se houvesse, de facto, uma formação em que te explicassem o que era a itinerância, quais os objectivos (...) já tinhas uma fundamentação teórica grande (...).	2
	(...) A maturidade é muito importante... ter mais capacidade de reflexão e de fundamentar a prática (...).	2
	Ao nível da formação inicial devia fazer-se uma abordagem.	1
	[As estagiárias] (...) ficaram com uma noção do que era a itinerância (...).	1
(...) A questão da relação entre as pessoas é importante (...).	1	
TOTAL		31

No que se refere à formação para a modalidade, as participantes, referiram, com o mesmo grau de significado, que a supervisão poderá contribuir: *promovendo/apoiando*

infância itinerante; ajudando no desenvolvimento de “*um perfil adaptável e reflexivo*” (E9: 131, 133) e contribuindo para a aquisição de *competências de adaptabilidade, flexibilidade* (E9: 130, 132) e *improviso* que permitam ao formando “tornar pedagógico aquilo que surge”; do mesmo modo que deveria *informar* sobre o que consiste, quais os objectivos (E9:120) e pressupostos teóricos que orientam a modalidade; por outro lado, e, do ponto de vista das participantes, a experiência e a maturidade profissional (E9:129, 135) são factores facilitadores para a capacidade de reflexão e fundamentação das práticas da modalidade. Com menor expressão, as entrevistadas, consideraram ainda, “*que ao nível da formação inicial devia fazer-se uma abordagem*” (E9:124) da modalidade, incluindo estágios de observação da prática pedagógica (E9:116) e desenvolvimento de competências na área das relações sociais (E9:134).

9.2.3.3 – Necessidades de formação na área da supervisão

Quanto às necessidades de formação na área da supervisão a equipa não apontou qualquer sugestão neste domínio.

9.3 – Síntese do caso

A equipa composta por quatro educadoras de infância, estão integradas num agrupamento vertical, situado na zona urbana e litoral do concelho e abrange para além dos três ciclos de escolaridade obrigatória, a educação pré- escolar que é dinamizada em duas modalidades: educação de infância itinerante e jardim de infância da Rede Pública.

A dinâmica da equipa assenta num forte espírito de equipa e a sua supervisão é num processo colaborativo e partilhado que privilegia a discussão e a reflexão e a resolução de questões relacionadas com a prática docente, orientado para dar sentido ao vivido e

compreender para agir melhor (Alarcão, 2002). Estes mecanismos centrados na resolução de problemas relacionados diagnosticados nos contextos da acção favorecem o “desenvolvimento profissional ancorado e sustentado num desenvolvimento organizacional” (Formosinho, 2002, p.13).

Outro aspecto importante da dinâmica da equipa é o envolvimento das crianças, famílias e parceiros sociais (Câmara Municipal e Juntas de Freguesia), na elaboração e desenvolvimento do Plano Anual de Actividades da modalidade. Esta estratégia assegura, por um lado, os recursos necessários para o desenvolvimento das actividades e por outra a co-responsabilização da actividade educativa.

A educação de infância itinerante exige dos docentes que nela desenvolvem a sua actividade profissional, uma disponibilidade física e mental e um nível de mobilização de recursos profissionais e pessoais que requerem alguma maturidade profissional e muito gosto pela modalidade e, só assim se compreende como, cada contexto, tem a marca profissional e pessoal dos que nele interagem e, como cada profissional vai construindo a sua profissionalidade (e pessoalidade), em experiências idiossincráticas que fazem dele um ser único entre os demais.

10 – A educação de infância itinerante, na região do Algarve - análise global

A educação de infância itinerante, na região do Algarve está implantada em nove concelhos: Alcoutim, Aljezur, Lagos, Loulé, Olhão, Monchique, S. Brás de Alportel, Silves e Tavira. A análise e descrição de cada projecto concelhio, procurou dar voz ao sentir de cada equipa e, marcar a cadência da construção de cada identidade concelhia.

Este processo complexo, de interacções múltiplas onde diversos elementos – as crianças, as famílias, as parcerias, os ambientes físicos, sociais, estruturais e/ou circunstanciais, assim como, a motivação e o empenho dos profissionais - interagem, requer um esforço e uma responsabilidade acrescida por parte da supervisão, para que nos diferentes níveis de actuação, possa contribuir para a modalidade consolidar os seus princípios orientadores, cumprir plenamente os objectivos a que se propõe, evoluir na sua especificidade, ser um percurso com significado e significativo para as aprendizagens e desenvolvimento de todos os envolvidos, assim como, integrar e participar activamente na construção organizacional onde se insere, como espaço privilegiado de partilha, formação e projecção colectiva de referenciais estruturantes, interesses, motivações, formas de estar e agir.

10.1. Os profissionais – a experiência e a satisfação profissional – o seu contributo para a modalidade

O grupo de 27 educadoras de infância a exercer a sua actividade profissional na educação de infância itinerante, no ano lectivo de 2003-04, situavam-se numa ampla faixa etária compreendida entre os 30 e os 51 anos de idade (Quadro 1- p. 74) e com tempos de serviço docente diferenciados entre os 4-30 anos (Anexo IV). Estes dados, permitem-nos dizer que o grupo de participantes era composto por pessoas/profissionais que se encontravam em diferentes estádios/etapas do seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Assim, podemos considerar que relativamente ao desenvolvimento pessoal, todas as participantes se situavam numa fase de maturidade pessoal, construída por um conjunto

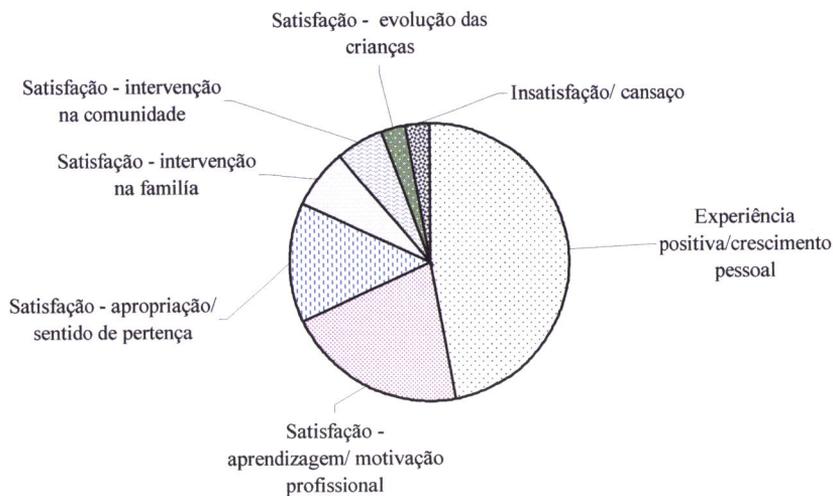
de experiências, que abrangendo diversos aspectos – físicos, académicos, socio-afectivos, culturais e profissionais – influenciaram a evolução do pensamento, capacidades e competências de cada indivíduo e que continuarão a influenciá-lo ao longo de toda a vida (Danis e Solar, 2001).

Relativamente ao desenvolvimento profissional, podemos encontrar alguma diferenciação quanto às etapas do percurso docente em que o grupo se posiciona. Contudo a maioria das educadoras participantes (74%) situa-se numa fase de serenidade, a qual, segundo Gonçalves (2000), acontece entre os 15 e os 22 anos de carreira e, é caracterizada por alguma tranquilidade profissional que permitem a ponderação, a reflexão e algum distanciamento afectivo; um pequeno grupo, representando 11%, encontra-se numa etapa avançada do seu percurso profissional, à qual o autor anteriormente citado designou de renovação do interesse e desencanto. No caso, parece que o mais apropriado seria considerar-se como de renovação do interesse, na medida em que as intervenientes manifestaram interesse, empenho e satisfação na sua actividade profissional. Os restantes elementos do grupo situam-se em termos profissionais nas etapas de divergência (8%), estabilidade (4%) e, início de carreira (4%), as quais e, de acordo com Gonçalves (2000), se podem caracterizar, respectivamente, por um empenhamento e investimento na profissão, estabilidade e confiança profissional e entusiasmo pela entrada e descoberta da realidade profissional. Ao compararmos os dados referentes ao percurso profissional do grupo de educadoras participantes - tempo de serviço na carreira, experiências profissionais e tempo de serviço na modalidade (Anexo IV), podemos considerar que um grupo significativo (41%) tem um percurso entre 3-8anos na modalidade, para além de um leque diversificado de experiências anteriores; outro grupo também significativo (37%) fez na

modalidade metade (ou mais) do seu percurso depois de algumas experiências profissionais noutra modalidade e/ou noutras funções ou vertentes da actividade docente. De ambos os grupos, podemos inferir que a opção pela educação de infância itinerante é consequência da motivação pela modalidade e, que por outro lado, a modalidade dispõe de um conjunto de profissionais que para além de motivados aportam um conjunto de conhecimentos - a vários níveis – que potencialmente poderão levar à construção de saberes, numa perspectiva de evolução, reformulação e inovação da modalidade e, ao desenvolvimento pessoal e profissional do grupo.

Também a satisfação na modalidade (Gráfico 1) manifestada pelo grupo de participantes mostra que tal está associada a aspectos relacionados com o desenvolvimento profissional (51%) e com o “crescimento” pessoal (46%). Numa análise mais detalhada (Anexo IV), podemos observar que o desenvolvimento pessoal foi referenciado por todos o(s) grupo(s), enquanto que nos aspectos relacionados com o desenvolvimento profissional, os indicadores, são de menor unanimidade, apresentando-se como os mais significativos os relacionados com a motivação e aprendizagem profissional (21%) e com o empenho e motivação desencadeada pelo processo de apropriação/ identificação com os quadros referenciais da modalidade (14%); Os outros motivos de satisfação são aspectos relacionados com os processos/resultados observados na sua acção pedagógica com as crianças (3%), com as famílias (7%) e com as comunidades (6%). Um número reduzido de indicadores (3%) denotou alguma insatisfação e cansaço, face à modalidade.

Gráfico 1
Percursos profissionais - satisfação na modalidade



Para complementar esta abordagem relativamente ao desenvolvimento pessoal e construção profissional do grupo de participantes, podemos observar pelo Quadro 1 (p.74) que também, em termos de formação académica, se verificava uma tendência de evolução, na medida em que 22 participantes (correspondente a 81% do grupo) já tinha concluído a licenciatura em áreas diversificadas de formação e destas 15% frequentavam a parte teórica para a obtenção de mestrado; das restantes cinco participantes (correspondente a 19% do grupo) com nível de bacharelato, 11% frequentavam complementos de formação para a obtenção do grau de licenciatura. Também daqui, parece razoável inferir que o grupo mostrava-se consciente da importância de evoluir pessoal e profissionalmente, procurando na formação académica, uma forma de dar sentido e consistência às experiências passadas, presentes e futuras. Destas, só serão significativas em termos de desenvolvimento aquelas que adquirirem “significado para o sujeito”, forem “geradoras de envolvimento emocional”, constituam um desafio e exijam esforço no sentido de obter um objectivo (Soares, 1995, p. 144).

10.2. Enquadramento da modalidade

Para além de situar a educação de infância itinerante nos ambientes geográficos, socioculturais e educativos da região, serão analisados os pressupostos orientadores e as especificidades da modalidade, assim como, o enquadramento institucional, no qual se apresentam os factores facilitadores, os constrangimentos e perspectiva das participantes, relativamente à sua integração nos agrupamentos de escolas

10.2.1. Os contextos geográficos, sociais e educativos da educação de infância itinerante, no Algarve

Se nos reportarmos ao Anexo IV, na categoria referente ao enquadramento da modalidade onde estão incluídos os indicadores relativos aos contextos geográficos sociais e educativos, podemos, em síntese, dizer que uma das características comuns nestes concelhos é incluírem no seu espaço geográfico de influência, zonas com características rurais muito significativas, nomeadamente: tendência progressiva para a desertificação, povoamento disperso, fraca densidade populacional, número reduzido de crianças em idade pré-escolar (o que indicia baixas taxas de natalidade) e, o progressivo envelhecimento da população. A estes ambientes estão associados as correntes migratórias para o litoral e emigratórias para outros países, (embora com menos significado actualmente), estruturas básicas muito incompletas, condições de vida pouco favoráveis e motivadoras para grandes perspectivas e investimentos, quer de ordem pessoal como social e, que no seu conjunto, tem dificultado, naturalmente, o desenvolvimento económico, a evolução positiva dos padrões de vida e as dinâmicas sociais e culturais, específicas destas comunidades. É também preciso referenciar que o emprego feminino é nestes contextos, significativamente reduzido, sendo a mulher que contribui de forma decisiva para equilibrar o orçamento familiar através do seu

investimento nas actividades tradicionais de subsistência (agricultura, pecuária, artesanato), significando ao mesmo tempo que são as mães (e as avós) que se ocupam dos cuidados e educação das crianças.

No que se refere aos contextos educativos, podemos observar que nestes concelhos, a educação de infância itinerante coexiste com outras modalidades de educação pré-escolar, nomeadamente, jardins de infância públicos e privados (IPSS's e particulares), partilha o 'terreno educativo' com as escolas do 1º ciclo, nas pequenas localidades e, abrange, simultaneamente, o território (administrativamente repartido) de vários agrupamentos que, a partir de 1998/99, foram emergindo com a entrada em vigor do Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, relativo ao regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Do histórico da modalidade, podemos concluir que a educação de infância itinerante não se implementou por via de qualquer despacho normativo, mas construiu-se através de processos experimentais e de investigação, os quais proporcionaram, simultaneamente, o questionamento e reajustamento constante das práticas e a construção de um 'corpus teórico' fundamentado e sustentável. Foi nesta perspectiva, que em 1988/89, se iniciou no Algarve a implementação de duas experiências sob a orientação do Projecto RADIAL e ECO, as quais se foram disseminando com o enquadramento pedagógico e administrativo da Direcção Regional de Educação. Esta estrutura regional para além de providenciar os recursos humanos indispensáveis ao desenvolvimento da modalidade, procurou e formalizou com parcerias locais (com Câmaras Municipais, Juntas de Freguesia, instituições e entidades locais) protocolos de

colaboração que viabilizaram os meios financeiros e materiais necessários ao seu desenvolvimento, em cada concelho e em cada comunidade. Desta maneira, a educação de infância itinerante implementou-se, na região algarvia, de forma progressiva (ver Anexo IV), contando, actualmente, com nove equipas dinamizadas por 27 educadoras de infância, abrangendo 247 crianças entre os 3-5 anos de idades e ainda 19 grupos (turmas) do 1º ciclo do ensino básico e 2 grupos de jardim de infância (3-5 anos) de instituições IPSS's, em regime de coadjuvação.

10.2.2. Pressupostos orientadores e especificidades da modalidade

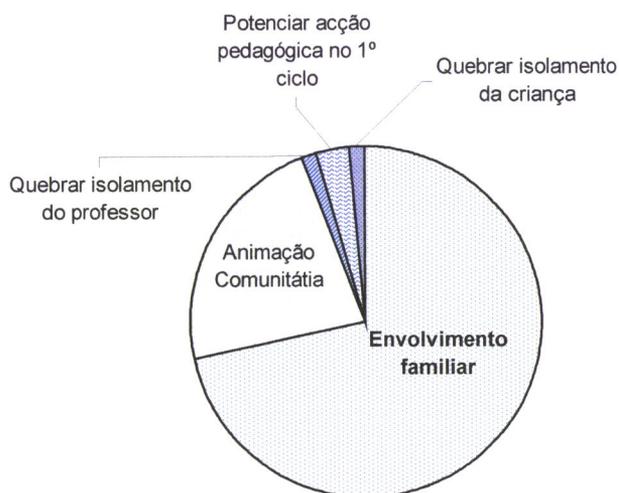
Decorrem dos contextos onde interage, dos percursos experienciais inicialmente trilhados, da metodologia de investigação-acção utilizada para a sua construção, e da definição legal que formaliza a sua constituição enquanto modalidade de educação pré-escolar, os seus fundamentos e especificidades, os quais lhe dão identidade e suportam o seu desenvolvimento.

Relativamente aos pressupostos que orientam a educação de infância itinerante (Anexo IV) podemos observar no Gráfico 2, que os indicadores mais significativos são os que se referem ao envolvimento familiar (73%) e à animação comunitária (22%); os restantes referenciam o enriquecimento da acção pedagógica no 1º ciclo do ensino básico, a quebra de isolamento dos profissionais do 1º ciclo e das crianças.

Relativamente ao envolvimento familiar, o indicador com maior expressão (38%) é o que orienta a acção da modalidade para o “aumento das competências educativas da família”. Mas o envolvimento familiar implica, também, “assegurar a continuidade do trabalho” do educador e “o acompanhamento do processo educativo da criança” por

parte da família (17%), promover a auto-estima (13%) e a sociabilidade das famílias (10%) e, valorizar o papel da mulher-mãe (6%). Tal intencionalidade pressupõe, ao mesmo tempo, “o respeito mútuo”, a partilha da intimidade, dos processos, dos espaços e dos valores (8%) entre o educador e a família e a “explicitação da importância da educação pré-escolar” para a evolução das aprendizagens da criança. Pelo que acaba de ser referido, um dos pressupostos essenciais para que a identidade da educação de infância itinerante não seja desvirtuada, é que a modalidade seja implementada em locais que pelas suas características, a justifiquem e, “sempre com a família”. Tais resultados vão ao encontro do que Espiney (1997) designou como uma abordagem alternativa da educação de infância em meio rural, caracterizada pela valorização da educação apoiada na família de pertença e investindo no desenvolvimento cultural e social das famílias tendo em vista a valorização e promoção das suas competências educativas.

Gráfico 2
Pressupostos orientadores da modalidade



No que se refere à animação comunitária, os indicadores mostraram que a acção da modalidade procura “canalizar a energia” de toda a comunidade (33%), investindo na

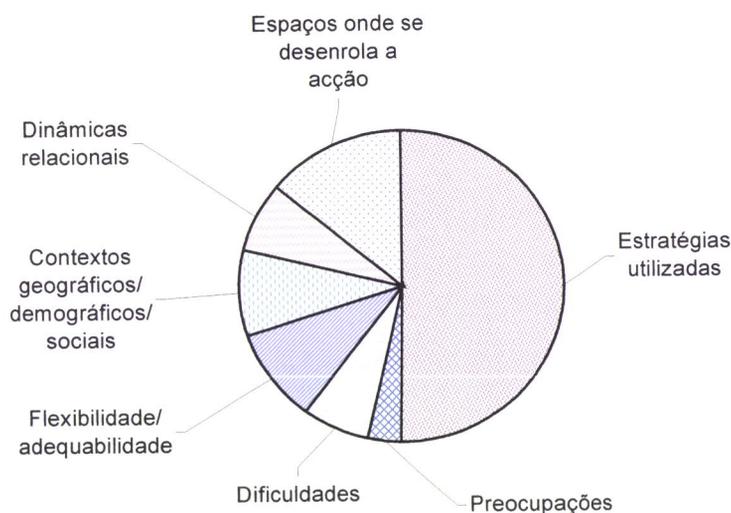
sua cultura e saber locais (20%), através de estratégias que promovem as trocas intergeracionais, ajudam a aliviar as tensões/conflitos e contribuem para alargar horizontes e alterar mentalidades.

Para além das vertentes analisadas anteriormente, as participantes referiram ainda, outros indicadores, de menor expressão, tais como: potenciar a actividade pedagógica, em colaboração/articulação com os docentes do 1º ciclo, quebrar o isolamento dos referidos profissionais, sobretudo, os que exercem a sua actividade profissional em escolas unitárias e, quebrar o isolamento de crianças (e famílias) através da promoção da sua sociabilidade.

É desta maneira que a modalidade procura contribuir para a produção de mudanças, assumindo-se como um pólo de acção educativa nas comunidades, onde o educador assume um duplo papel – o de facilitador das aprendizagens e de agente de desenvolvimento local (Amiguinho, Canário e Espiney, 1994). Segundo os mesmos autores, tais orientações preconizam uma solução sistémica, baseada em “factores endógenos e em metodologias que fazem da participação dos actores locais um eixo essencial” (p. 18) do processo de desenvolvimento. Nesse sentido, a acção desenvolvida no âmbito da educação de infância itinerante procura promover uma “cultura de desenvolvimento” (Melo, 1991, p.153) assente numa dinâmica de globalização da acção educativa (Amiguinho, Canário e Espiney, 1994) capaz de estabelecer sinergias entre a educação de adultos e crianças, tendo em vista a transformação progressiva em cada comunidade.

No que se refere à (s) especificidade(s) da modalidade, os indicadores revelam que as estratégias desenvolvidas – no apoio directo às crianças e no suporte da acção educativa na sua globalidade, são o aspecto mais preponderante para a sua identidade (50%). Para além deste, encontramos ainda, as características dos espaços onde decorrem as actividades (6%), a flexibilidade/adequabilidade (10%), os contextos geográficos, demográficos e sociais, onde ocorre a implantação da modalidade (9 %), as dinâmicas relacionais (15%), as dificuldades específicas inerentes ao desenvolvimento das actividades pedagógicas (7%) e, as preocupações das participantes relativamente à modalidade (3%).

Gráfico 3
Especificidade da modalidade



Relativamente às estratégias desenvolvidas, 27% referem-se a situações de apoio directo à criança, as quais estão distribuídas no horário das docentes, realizando-se, por isso, regularmente, com frequência determinada (bissemanal, semanal, quinzenal, mensal) por cada equipa, de acordo com as necessidades diagnosticadas e com os recursos

humanos disponibilizados. Tais estratégias incluem o desenvolvimento de actividades em pequeno grupo (pólo fixo/núcleo), utilizada por todas as equipas; o apoio no domicílio a crianças em situação de isolamento (apoio domiciliário), verificado em seis equipas; o encontro de crianças abrangidas nos “pólos fixos” e nos “apoios domiciliários”, cujo objectivo é, sobretudo, a socialização das crianças - é desenvolvida por seis equipas; a dinamização de ludoteca(s) itinerante e fixa é realizada por duas equipas¹² e uma, respectivamente; outras estratégias como a animação das escolas do 1º ciclo, em situação de isolamento, o desenvolvimento de actividades conjuntas entre crianças abrangidas pela modalidade e grupos do 1º ciclo do ensino básico, os espaços de integração (ambas com o objectivo de integrar progressivamente as crianças de cinco anos, nos espaços e rotinas das instituições de acolhimento, aquando da sua transição para a escolaridade obrigatória) e as visitas de estudo, são também utilizadas por uma ou outra equipa.

Entre os 23% dos indicadores que referenciam estratégias que apoiam e/ou complementam a acção educativa da modalidade, encontramos o envolvimento familiar como o mais significativo (representando 6 %) e, considerado por cinco equipas; o envolvimento da comunidade (representando 5 % das estratégias) e considerado por seis equipas; o trabalho individualizado (4%), referido por quatro equipas, é desenvolvido como estratégia de diferenciação pedagógica positiva, oportuna e adequada, dado o reduzido número de crianças por grupo ou as circunstâncias individuais em que as crianças são apoiadas (no domicílio); a articulação na equipa (4%) referido por apenas duas equipas, mas relevante se considerarmos que cada equipa partilha materiais didáctico-pedagógicos, planifica em conjunto actividades e visitas de estudo, as quais

¹² Uma das três ludotecas, habitualmente sob a responsabilidade pedagógica de equipas da educação de infância itinerante, estava inactiva no ano lectivo a que se refere o presente estudo (Anexo IV).

requerem, ainda, um planeamento atempado (citado por duas equipas, que consideraram como exigível, o planeamento a médio e longo prazo) para que seja possível organizar e gerir recursos internos e/ou externos que viabilizem a sua execução; outras estratégias que contribuem para o enriquecimento da acção pedagógico-educativa da modalidade são: a reflexão de cada equipa (citada por duas equipas), mas que na sua opinião, permite a partilha de experiências e a avaliação- reformulação das próprias estratégias e, constituem-se como momentos importantes para uma visão global e crítica da intervenção da modalidade na(s) comunidade(s) onde está implementada; a valorização do aspecto lúdico e das potencialidades da modalidade para uma maior exploração de técnicas e experiências e, a planificação prévia das actividades conjuntas entre os níveis pré-escolar e 1º ciclo, são também elementos importantes para potenciar as aprendizagens significativas da(s) criança(s); referenciada, por três equipas, como característica específica da modalidade (e inovadora) está a orientação em que se processa a acção educativa, ou seja, no caso da educação de infância itinerante, os serviços de educação (personificados na pessoa /profissional da educadora de infância) deslocam-se para descobrir potenciais interessados, que no seu ambiente familiar e na comunidade em que estão inseridos terão oportunidade de construir ou reconstruir aprendizagens, ao contrário do que tradicionalmente acontece – são as crianças que se deslocam a espaços construídos, equipados, sinalizados e formalmente designados por instituições e/ou serviços de educação, onde são acolhidos pelos profissionais enquanto os pais trabalham e, onde realizam actividades de acordo com os seus interesses e motivações, mas longe do olhar dos pais e das comunidades onde se inserem social e culturalmente.

A propósito, outro aspecto da especificidade é os espaços onde se desenrola a acção que, como referimos, situam-se na habitação da criança (no caso dos apoios domiciliários) ou em espaços disponibilizados pela comunidade, autarquia, igreja ou por particulares, os quais podem ser escolas devolutas do 1º ciclo (caso que referem cinco equipas), espaços disponibilizados nos Centros de Dia, na igreja ou nos arrumos domésticos ou então, como refere uma das equipas “no carro” que transporta os materiais e a educadora (e nalguns casos, também as crianças); duas das equipas, sem especificar as suas características considerou-os diferentes e informais – adjectivos que julgamos acertados, porque à excepção das salas devolutas do 1º ciclo, as características dos espaços são sobretudo a informalidade e a polivalência de funções para que foram concebidos e que obrigam à sua partilha com outros grupos e/ou interesses da comunidade.

Outro aspecto significativo é o ambiente relacional (que representa 15 % da totalidade dos indicadores) que se estabelece entre os intervenientes. Neste âmbito, a relação muito próxima com a família é o indicador de maior significado e o partilhado por maior número de equipas (4); o “envolvimento pessoal” da educadora é referido por três equipas e, pode-se considerar que tal situação ocorre, previsivelmente, por conta da proximidade relacional, anteriormente referida, mas também como resultado do investimento na “conquista mútua de confiança”, nas “relações fortes” que se estabelecem de olhos nos olhos, nos momentos partilhados (por vezes, no ambiente físico e relacional da família), da solidariedade nos momentos difíceis e da responsabilidade assumida, assim como do empenho necessário, para não defraudar as expectativas e manter tais relações de proximidade e confiança.

Também a flexibilidade/capacidade de se adequar é outro aspecto que caracteriza a modalidade. Deste aspecto, o mais significativo e também o referenciado por um maior número de equipas (4) é a sua flexibilidade em termos pedagógicos, ou seja a sua capacidade de se adequar às necessidades e motivações de cada grupo e/ou criança, sabendo potenciar as vivências da criança, da família e da comunidade em situações pedagógicas capazes de promover aprendizagens significativas para a criança, e ao mesmo tempo, sabendo valorizar o capital social, cultural e os recursos naturais, existentes em cada família e em cada local; também, flexibilidade, pela sua capacidade de se re-estruturar continuamente, a nível organizativo, para dar resposta às necessidades inventariadas em cada contexto, de forma adequada e eficaz (aspecto mencionado por três equipas); os outros aspectos, referem-se à flexibilidade de horário - muitas vezes necessária, se considerarmos a frequência das actividades, a motivação e interesse da criança, a disponibilidade dos adultos (família, elementos da comunidade e educadora) para conversar acerca do trabalho realizado, partilhar expectativas e modos de fazer e construir progressivamente o espaço relacional que permitirá o envolvimento de todos na acção multidimensional que é proposta pela modalidade; os outros dois aspectos mencionados de forma pouco significativa referem-se à faceta da imprevisibilidade e à capacidade de “improvisar”, com recurso aos saberes e competências pessoais e profissionais. A primeira porque as rotinas são quotidianamente contrariadas por situações e/ou questões inusitadas, não contempladas no planeamento da acção, mas para as quais há necessidade de resposta imediata ou à posteriori, mas que requerem autoconfiança e persistência para descobrir novas soluções ou conquistar, a cada dificuldade ou imprevisto, mais uma ‘peça’ que dá sentido e contribui para a construção da modalidade; a segunda porque a imprevisibilidade e a flexibilidade em termos pedagógicos exigem respostas adequadas ‘em situação’

(durante a acção), para as quais a educadora precisa de mobilizar competências e saberes enquanto pessoa e profissional.

Outro dos aspectos que determina a especificidade da modalidade são os contextos geográficos, demográficos e sociais (9% dos indicadores). Embora o assunto já fosse referido anteriormente (ponto 10.2.1), os indicadores seleccionados (Anexo IV) complementam a referida análise e reforçam algumas características tais como a situação de isolamento vivida por algumas crianças (o indicador mais significativo e mencionado por quatro equipas), o número reduzido de crianças (apenas contrariado por uma equipa que dinamiza um grupo superior a 10 crianças) e, que a modalidade procura contrariar através de estratégias de apoio adequadas; a integração e frequência da modalidade por crianças que, embora, com possibilidade de integração em outra modalidade de educação pré-escolar, optam pela educação de infância itinerante pela possibilidade de flexibilidade na frequência que a modalidade apresenta; em termos sociais e culturais existe uma grande diversidade de situações que abrangem crianças cuja língua materna não é o português, de etnia cigana, com dificuldades económicas e em risco, sob protecção do tribunal ou comissão de menores. Estas crianças integram comunidades envelhecidas, dispersas geograficamente pelas zonas do interior rural do Algarve.

Quanto às **dificuldades** sentidas especificamente na modalidade (às quais correspondem 7% dos indicadores), as participantes evocaram a “gestão do tempo na relação educativa”, no sentido do educador saber gerir o ‘espaço temporal’ necessário para o estabelecimento das relações de confiança mútua e de partilha de autoridade. Esta dificuldade está presente, sobretudo, nas situações domiciliárias, onde a educadora deve

adaptar-se às circunstâncias e construir progressivamente o sentido de pertença a um espaço, que embora da família é também o 'seu' espaço de intervenção pedagógica e de relação educativa. A sua actuação como profissional, sob o olhar atento da família, requer autoconfiança e auto-estima suficientes, para ultrapassar a situação de desvantagem inicial do ambiente educativo e, progressivamente transformá-la a favor da intervenção pedagógica e da relação educativa. Outra dificuldade sinalizada por duas equipas relaciona-se com a anterior e refere a 'solidão' da educadora que embora bem recebida pelas famílias e comunidades, sente o desconforto e a insegurança de quem procura ser aceite, com expectativas e responsabilidades que porão à prova as suas competências profissionais e pessoais, às quais terá que dar resposta sem a ajuda dos pares e sem a protecção (mesmo que meramente simbólica) dos 'muros institucionais'. Outras dificuldades referenciadas são: a falta de tempo, a diversidade de situações a que é preciso dar resposta, o trabalhar, apenas, com uma criança, a continuidade da acção pedagógica e do processo de aprendizagem/desenvolvimento da criança, a exploração de actividades e/ou áreas de conteúdo (ex. expressão dramática) que exigem grupo alargado e homogeneidade etária e ainda a impossibilidade (dada as características dos espaços) de construir espaços para exploração de diferentes actividades.

De forma interligada com as dificuldades, estão as preocupações reveladas pelas equipas, relativamente à modalidade: perdas ao nível da especificidade, da viabilidade e do trabalho de equipa.

Em resumo, podemos considerar que os pressupostos e as especificidades da educação de infância de infância itinerante, reflectem o percurso e dão continuidade às propostas experienciadas inicialmente aquando da sua implementação na região do Algarve.

Tendo por base os pressupostos que a orientam para a valorização da educação apoiada e inserida na família e na comunidade de pertença (Espiney, 1997) e para o desenvolvimento integrado e sustentado das zonas de intervenção, com base em dinâmicas de envolvimento familiar e animação comunitária, a modalidade evoluiu numa constante adaptação às necessidades e aos desafios emergentes (quer circunstâncias e/ou locais, quer de carácter legislativo e/ou organizacional), sabendo transformar-se, enriquecer-se e construir-se com uma identidade própria em cada local de intervenção, tendo para isso contribuído, de forma decisiva, as idiossincrasias que cada elemento tem aportado na (con)vivência da modalidade.

As estratégias desenvolvidas no âmbito da educação de infância itinerante, o elemento lúdico como base da aprendizagem, a permanente interacção da criança com o ambiente que a rodeia, proporciona-lhe contextos de aprendizagem que explorados pela intencionalidade educativa da educadora permitirão à criança uma dimensão mais profunda e fundamentada das concepções previamente adquiridas. Este processo, desencadeado por desafios exteriores promoverá aprendizagens transformadoras, ancoradas nas vivências familiares e da comunidade onde a criança e a família se integram, o que numa perspectiva ecológica do desenvolvimento proporcionará à criança, à família e à comunidade o envolvimento activo nos processos de aprendizagem e do desenvolvimento sustentado.

10.2.3 - Enquadramento institucional da modalidade

Os factores geográficos, sociais, demográficos e de desenvolvimento referidos anteriormente, têm contribuído para inviabilizar a construção de estruturas fixas de apoio à infância e à família e, têm também motivado o encerramento de um número

crecente de salas do primeiro ciclo do ensino básico. Esta tendência para a concentração de recursos materiais e humanos, nas zonas mais urbanizadas e populosas e a conseqüente deslocação da população escolar para estruturas educativas dimensionadas para o acolhimento de diferentes níveis educativos, pressupõe que estas se devem posicionar como pólos aglutinadores e dinamizadores de territórios educativos que podendo contemplar realidades diversificadas devem construir-se, em resposta às necessidades que delas emergem, como entidades integradoras com especificidades e identidades próprias.

Decorrente desta orientação da política educativa, o enquadramento institucional e pedagógico da educação de infância itinerante, está actualmente, nos agrupamentos de escolas (horizontais, verticais ou escolas básicas integradas), sob orientação do novo regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Tal integração foi realizada progressivamente, revelando os dados que na maioria dos casos (6), o tempo de integração situa-se nos 4/6 anos. Os restantes casos registam tempos de integração de 2, 3 e 13 anos.

Quanto à tipologia dos agrupamentos nos quais a modalidade se integrou, podemos verificar pelos dados recolhidos que 7 equipas (78%) pertencem a agrupamentos verticais (existindo entre estes uma escola básica integrada), onde coexistem 4 níveis educativos do ensino básico – pré-escolar, 1º, 2º, e 3º ciclos e, as restantes 2 equipas (22%) estão inseridas em agrupamentos horizontais, onde existem apenas 2 níveis educativos – pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. É ainda preciso ressaltar que uma

das equipas pertencente a um agrupamento vertical, está integrada apenas administrativamente, funcionando de forma autónoma em termos pedagógicos.

Para compreender o processo de enquadramento /integração da modalidade na nomenclatura organizativa e social dos agrupamentos - espaços educativos sob orientação do actual regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino básico, considerámos os aspectos facilitadores, os constrangimentos e o posicionamento das equipas face às dinâmicas organizacionais que observam e participam, nos respectivos agrupamentos.

Assim, e no que se refere aos **factores facilitadores**, estes representam 28% dos indicadores seleccionados para esta categoria. De entre estes (Anexo IV), os indicadores mais significativos referem-se à “receptividade do agrupamento relativamente à modalidade” (referido por 3 equipas e com 7% das unidades de sentido consideradas), ao conhecimento e compreensão da especificidade da modalidade, pelo Conselho Executivo (referido por 3 equipas e com 5%, das unidades de sentido), a “importância dada pela autarquia (Juntas de Freguesia e Câmara Municipal) à modalidade” (considerado por 3 equipas e representando 2,8% das unidades consideradas), a “autonomia das equipas para se organizarem” e “a integração da modalidade no Projecto Educativo” do agrupamento (ambos referenciados por duas equipas e com 1,4% das unidades de sentido). Os restantes factores facilitadores foram enunciados apenas, por uma equipa e são por ordem decrescente de significação os seguintes: a “integração administrativa”, pode ser uma alternativa aos constrangimentos de uma integração plena (e não partilhada ou articulada entre diferentes agrupamentos), quando a modalidade abrange o território educativo de vários agrupamentos (2%); a “existência

do Centro de Formação” (1,4%), como elemento importante para a integração e socialização dos docentes de diferentes níveis educativos (2%); a “existência de um elemento comum ao órgão de gestão e à Junta de Freguesia” (1,4%), o que facilita o contacto e o apoio dessa entidade autárquica à educação de infância itinerante; outro factor foi o “alicerce que a modalidade construiu” (1,4%) ao longo do seu percurso no respectivo concelho onde desenvolve a sua acção; também “a dinamização da ludoteca, nos grupos do 1º ciclo” tem sido um elemento facilitador em termos de integração, ao nível da prática pedagógica (1,4%) e, ao nível da continuidade educativa das crianças; o facto da “modalidade estar na origem da Rede Pública de jardins de infância” no concelho proporcionou-lhe visibilidade e respeito, o que embora acarrete algumas preocupações, foi um factor facilitador para a integração; para além destes, outros com menor significado foram referidos, tais como: desenvolvimento de estratégias para a integração dos docentes, poder expressar opinião e inovar, reconhecimento recíproco, do trabalho dos diferentes níveis educativos; ter autonomia em termos pedagógicos, estabelecer uma boa relação com o agrupamento e o agrupamento estar ainda em construção, são outros indicadores referidos (representando cada, 0,7%).

No que concerne aos **constrangimentos**, estes correspondem a 50% das unidades referenciadas para esta subcategoria. De entre estes, o referido por um terço das equipas (representando 2% das unidades referenciadas) diz respeito ao desconhecimento da especificidade da modalidade no agrupamento, entre as pessoas dos outros níveis de ensino; os indicadores referenciados por duas equipas, foram por ordem decrescente de significado os seguintes: as políticas educativas para a educação pré-escolar (3,5%), a autonomia ter significado mais problemas para resolver do que evoluído no sentido da construção de uma especificidade/identidade (3,5%), a filosofia da educação de infância

itinerante (em particular) e, a educação pré-escolar (em geral) é pouco valorizada (2,8%), a dificuldade de integrar (de forma adequada e plena) a modalidade no Projecto Educativo dos respectivos agrupamentos (2%) e, por último, a modalidade abranger áreas de influência de diferentes agrupamentos ou territórios educativos; referenciados por apenas uma equipa foram encontrados os seguintes indicadores por ordem decrescente de significado: a quebra da relação escola-família (4%); ter sido suspensa o desenvolvimento de actividades da ludoteca (itinerante) na escola- sede (EBI/sede do agrupamento) (4%); a tendência para centralizar a actividade educativa (na escola-sede do agrupamento) (3,5%) acentuando desta forma o isolamento, a falta de dinâmica e a desvalorização cultural já existentes, nos locais mais dispersos e carenciados, alguns, em risco de completo despovoamento e abandono; as perdas que se verificaram na articulação entre o 1º ciclo e o pré-escolar (2,8%) com a construção dos agrupamentos; a progressiva redução do número de crianças e a abertura de mais estruturas fixas de educação pré-escolar (2%); a filosofia, os problemas e as tarefas do agrupamento não se relacionam e não procuram respostas para a resolução dos problemas, na modalidade (2%); o processo de integração ter atingido o nível da normalidade que levou a rotinas pouco saudáveis e/ou adequadas (2%); a falta de capacidade dos docentes para se responsabilizar activamente pela sua própria integração, formação e desenvolvimento profissional (2%); as práticas organizacionais que são desenvolvidas para a dinamização do agrupamento não funcionam da forma mais adequada (1,4%); com menor expressão (0,7%) e referenciados por apenas uma das equipas encontramos ainda os seguintes constrangimentos: o encerramento das escolas do 1º ciclo tendo por base, exclusivamente, a lógica da rentabilização de recursos; a limitação das trocas de experiências entre as equipas da modalidade; a necessidade de alterar opiniões e vontades; existir nas participantes o sentimento que no agrupamento não estão a ser

consideradas/integradas para nas dinâmicas desenvolvidas; existir falta de abertura e disponibilidade para ponderar todas as possibilidades; terem-se perdido alguns pressupostos e/ou práticas da modalidade (consideradas pelas participantes, com algum significado) ao longo do processo de integração; o agrupamento ter, de forma efectiva, pouca autonomia; não identificar a docente responsável, no órgão de gestão, pela educação pré-escolar; a adaptação a novos mecanismos hierárquicos e administrativos; a dificuldade na articulação logística entre a equipa e outros parceiros (agrupamento, autarquia); a dificuldade de articular e/ou gerir situações logísticas e de continuidade pedagógica com os vários agrupamentos abrangidos pela modalidade; a alteração anual da equipa que exerce funções na modalidade; a limitação da acção pedagógica na modalidade causada pelas regras de funcionamento do órgão pedagógico do agrupamento; a limitação da autonomia (face às regras de funcionamento do agrupamento) das equipas relativamente ao calendário escolar para cada ano lectivo.

De forma a complementar a análise relativamente à integração das equipas na dinâmica organizacional dos agrupamentos de escolas, procurou-se ainda saber qual a posição, atitude ou disponibilidade profissional/pessoal, das participantes face a esta realidade, na medida em que tal posicionamento pode ser um elemento que influencia quer o(s) processo(s) de integração, assim como a percepção/interpretação que as participantes revelam relativamente ao assunto. Do total de unidades de sentido, referenciadas para esta subcategoria, 18% correspondem ao posicionamento da(s) equipa(s) relativamente à sua integração nos respectivos agrupamentos de escolas.

Assim, quanto ao **posicionamento das equipas** face às dinâmicas organizacionais dos respectivos agrupamentos onde se integram, verifica-se que globalmente as

participantes desenvolvem uma atitude pró-activa relativamente à sua integração pessoal e profissional e também da modalidade. Numa análise mais detalhada, observamos que cada indicadores é referido apenas por uma equipa, o qual pode ser considerado de maior ou menor significado consoante o número de unidades de sentido que apresenta. Partindo deste critério interpretativo, apresentam-se, a seguir, os indicadores seleccionados, por ordem decrescente de significado: a integração tem vantagens e desvantagens (2,9%), sendo que as participantes consideram que a não integração (pelo menos de forma plena) apresenta ainda vantagens de que vale a pena usufruir; no entanto 2,2% das unidades de sentido revelam que as participantes consideram-se bem integradas e, mesmo as que se consideram menos integradas concordam que poderiam ganhar com a integração plena e o funcionamento integrado da modalidade, no agrupamento(2,2%); os indicadores revelam, também, que as participantes demonstram grande disponibilidade para colaborar nas dinâmicas organizacionais (1,4%), concordam que a integração no agrupamento é positiva (1,4%) porque fazem-se ouvir e são compreendidas; apesar das dificuldades de articulação (em termos logísticos e pedagógicos) com os diferentes agrupamentos abrangidos pela modalidade, as participantes consideram que a integração da equipa em apenas um agrupamento é uma solução mais favorável do que os elementos da equipa se integrarem em diferentes agrupamentos (1,4%); por outro lado, as divergências quanto às dinâmicas desenvolvidas pelo agrupamento, no sentido do maior distanciamento da acção educativa das pequenas comunidades, as participantes adoptam uma postura de “remar contra a maré”, chamando a atenção e desenvolvendo esforços para que a actividade educativa contemple também as crianças e as comunidades mais isoladas, de modo a promover a sua auto-estima e potencialidades; com menor significado (0,7%) encontramos ainda os seguintes indicadores: explorar as vantagens da dinâmica

organizacional, postura colaborante com o 1º ciclo e com os outros níveis educativos do ensino básico, a motivação da equipa (e da comunidade) para continuar a modalidade, o que é considerado justificado, porquanto existem crianças em situações recomendadas para apoio; os restantes indicadores com o mesmo nível de significado (0,7%) referem que as participantes ganhariam com a integração se “tivessem voz” e conseguissem afirmar a modalidade, mas que assim, a sua participação dependerá da chamada do agrupamento.

Desta análise interpretativa das realidades institucionais, podemos ainda acrescentar que o quadro jurídico que enquadra a integração da educação de infância itinerante nos agrupamentos de escolas, embora sendo um conjunto de disposições que, teoricamente apontam para uma participação activa, cívica e de equidade para todos os docentes dos diferentes níveis educativos, para a aprendizagem progressiva da autonomia do indivíduo-professor e da organização, proporcionam, actualmente, dinâmicas sociais (Formosinho, Ferreira e Machado, 2000) institucionalmente organizadas (nos agrupamentos onde se inserem as equipas participantes neste estudo), que necessitam de ser melhoradas, de modo, a que sejam ultrapassados ou minimizados os constrangimentos para que os processos de integração sejam facilitadores de dinâmicas e ambientes de trabalho positivos à concretização das finalidades pedagógicas, formativas e de desenvolvimento organizacional a que se propõem estas instituições.

10.3 - Supervisão e educação de infância itinerante

No que se refere à interpretação dos dados referentes à supervisão que envolve a modalidade, os mesmos serão apresentados seguidamente através dos seguintes tópicos: estruturas que medeiam a supervisão - identificação e representatividade da modalidade

nas diversas estruturas de supervisão; práticas de supervisão - análise aos processos desenvolvidos, funções que lhe estão subjacentes e competências do supervisor em contexto da supervisão escolar; contributos da supervisão para a articulação da educação de infância itinerante com outras modalidades de educação pré-escolar e com outros níveis de ensino e para a formação na modalidade.

10.3.1- Estruturas que suportam a supervisão

No organigrama organizacional das instituições sob orientação do Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, definido pelo Decreto-lei n.º 115-A/98 e alterado pela Lei n.º 24/99, podemos encontrar um conjunto de estruturas que em diferentes níveis, assumem tarefas de carácter supervisão, as quais devem assegurar uma dinâmica de participação activa, democrática e responsável de todos os intervenientes no processo educativo. Tais estruturas dinamizam processos entre pares de iguais, com carácter formal ou informal, onde não se faz sentir (pelo menos de forma significativa) a hierarquização de papéis ou estatuto profissional e, onde o papel da avaliação docente não é constrangimento para a participação e envolvimento activo.

Pela análise e interpretação dos dados recolhidos junto do grupo de participantes, podemos observar que tais estruturas não são, por vezes, identificadas como estruturas de supervisão. Assim, e relativamente às estruturas internas, as que maior número de equipas identificou e relacionou com a supervisão foram o Conselho Pedagógico (5 equipas) e o Conselho de articulação de docentes da educação pré-escolar (4 equipas); com menor número de referências foram ainda identificadas o grupo de trabalho para articulação/plenário da secção do Plano anual de Actividades (3 equipas), Conselho de

docentes de coordenação pré-escolar/1º ciclo e Conselho Executivo (2 equipas) e referenciado por apenas uma equipa: Assembleia de Escola, Equipa de educação itinerante e Assessoria técnico-pedagógica para coordenação de apoios educativos, projectos e actividades extra-curriculares. Quanto às estruturas externas, a Direcção Regional de Educação do Algarve foi identificada com a supervisão por 8 equipas (89%).

No que se refere à representatividade das equipas/participantes, os dados revelam que no Conselho Executivo (órgão de gestão e administração), em quatro casos, existe uma educadora de infância que representava o nível pré-escolar, embora não fizesse parte da equipa de educação de infância itinerante (representação indirecta). De entre estes, em três casos verificava-se que a docente tinha experiência na modalidade; em dois casos, uma das educadoras que pertence à equipa de educação de infância itinerante pertence ao referido órgão de gestão (representação directa); em dois casos não existe representação do nível pré-escolar e da modalidade no órgão executivo; num caso, as participantes desconheciam se existia ou não, no Conselho Executivo, representação da educação pré-escolar.

Quanto ao principal órgão de gestão pedagógica – conselho Pedagógico, 8 equipas tinham representação indirecta (6 casos) ou directa (2 casos) e num caso a equipa não era representada no referido órgão e não sabia se a educação pré-escolar tinha ou não um representante.

Na coordenação de estabelecimento, apenas uma equipa referenciou esta estrutura intermédia de gestão e administração, na qual uma educadora da equipa de educação de infância itinerante, desempenhava tal cargo.

O Conselho de Docentes de articulação curricular da educação pré-escolar deve integrar todas as educadoras de infância (representação directa) deste nível educativo. No que concerne a esta estrutura podemos verificar que as participantes de 6 equipas estão envolvidas nas dinâmicas desta estrutura intermédia de orientação educativa; em dois casos esta estrutura não existe (casos 5 e 6) e, num dos casos (caso 6) a equipa *não participa e não sabe* se outras modalidades de educação pré-escolar participam nesta estrutura de orientação educativa.

Relativamente ao Conselho de Docentes de coordenação de pré-escolar e 1º ciclo, no qual devem participar todos os docentes dos dois níveis educativos. Na referida estrutura de articulação entre níveis, quatro equipas participavam de forma directa enquanto que as restantes (5) não participavam nesta estrutura de orientação educativa, a qual devia salvaguardar os processos de transição das crianças, assim como promover a continuidade e a complementaridade educativa.

Nas equipas de trabalho responsáveis pela elaboração/avaliação (também sob a designação de Secção do Plano Anual de Actividades) do Plano Anual de Actividades, verificou-se que em três casos, uma educadora de infância a exercer funções na modalidade, representava o nível pré-escolar na referida estrutura de apoio ao Conselho Pedagógico, ao qual deve assegurar a estruturação, acompanhamento e avaliação do referido documento de trabalho.

A Assessoria técnico- pedagógica apresenta-se como uma função de apoio ao Conselho Executivo e, embora não sendo uma estrutura de supervisão, exerce uma acção de supervisão pedagógica ao fazer a coordenação dos projectos pedagógicos em curso, apoios educativos e actividades extra-curriculares do agrupamento.

O quadro jurídico do Decreto-lei n.º 115-A/98 (alterado pela Lei n.º24/99) determina a estrutura organizativa para os estabelecimentos públicos da educação pré-escolar, ensino básico e secundário e especifica a flexibilidade que cada entidade organizacional pode adoptar, tendo em vista a construção da sua autonomia. Partindo deste enquadramento legal, cada agrupamento de escolas deve elaborar, aprovar e reger-se pelo Projecto Educativo (princípios, valores, finalidades e estratégias segundo os quais se propõe cumprir a acção educativa), pelo Regulamento Interno (regime de funcionamento, órgãos de administração e gestão, estruturas de orientação educativa e serviços de apoio educativos, direitos e deveres da comunidade escolar) e pelo Plano Anual de Actividades (objectivos, planeamento das actividades e identificação dos recursos necessários ao desenvolvimento da actividade pedagógica). Deste ponto de vista e numa análise global, podemos dizer que os agrupamentos de escolas, onde se insere a educação de infância itinerante, têm em funcionamento os órgãos de gestão e administração (conselho executivo, conselho pedagógico, assembleia de escola) e as estruturas intermédias de orientação educativa (conselhos de docentes da educação pré-escolar, conselhos de docentes de articulação pré-escolar/1º ciclo do ensino básico, assessoria pedagógica, coordenação de estabelecimento) que o quadro legal recomenda, percebendo-se, também, que organizam a acção educativa apoiando-se nos documentos atrás referidos, procurando deste modo dar respostas adequadas aos

contextos onde se inserem e, ao mesmo tempo, construir a sua própria identidade e autonomia.

Apesar da interpretação anteriormente apresentada, não podemos contudo deixar de referir que nos agrupamentos horizontais (pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico) onde a modalidade está integrada (casos 4 e 5), o órgão executivo não inclui nenhum elemento da educação pré-escolar, contrariando o articulado da Lei n.º24/99, no art.º 16, o qual especifica na sua alínea 4 que “nas escolas em que funcione a educação pré-escolar , ou o 1º ciclo conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, dois dos membros do conselho executivo devem ser educador de infância, um, e professor do 1.º ciclo, outro”(Lemos e Silveira, 2000, p.60). Também, em ambos os casos, a articulação curricular da educação pré-escolar é, supostamente, assegurada pelos conselhos de docentes de pré-escolar e 1.º ciclo, o que significa falta de concordância com art.º 35, o qual no ponto 1, remete para o conselho de docentes, cuja composição inclui todos (e apenas) os docentes deste nível educativo. A este propósito, Lemos e Silveira (2000) referem nas suas anotações que “tomando em consideração as especificidades da organização curricular da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, o presente artigo prevê que (...) a articulação curricular seja assegurada por conselhos de docentes do 1.º ciclo e por conselhos de docentes de educadores de infância” (p.95). Por outro lado, regista-se com agrado que no âmbito da autonomia e flexibilidade do quadro legal, que 44% dos agrupamentos (quatro casos) tenham considerado importante a articulação pré-escolar-1.º ciclo (omissa no quadro legal), dotando a estrutura organizacional com um espaço de articulação entre os dois níveis educativos, enunciado, no presente trabalho, como conselho de docentes de coordenação de ciclos. Também, a situação de integração administrativa (caso 6) não é considerada no quadro

legal em vigor. Tal situação poderia ser ultrapassada com o acompanhamento e apoio da Direcção Regional de Educação, a qual poderia desenvolver esforços e mediar processos de negociação e de desconfiança, junto do agrupamento e equipa de educação de infância itinerante, com vista ao reconhecimento da modalidade no respectivo Projecto Educativo e à plena e efectiva integração da equipa na dinâmica organizacional.

10.3.2 - Práticas de supervisão

No que se refere às práticas de supervisão, a análise incidirá sobre as funções da supervisão e competências do supervisor, no contexto organizacional dos agrupamentos de escolas, onde se inserem as equipas de educação de infância itinerante, assim como, sobre os processos de supervisão desenvolvidos nos vários órgãos e estruturas que detém tais funções.

10.3.2.1 - Funções da supervisão

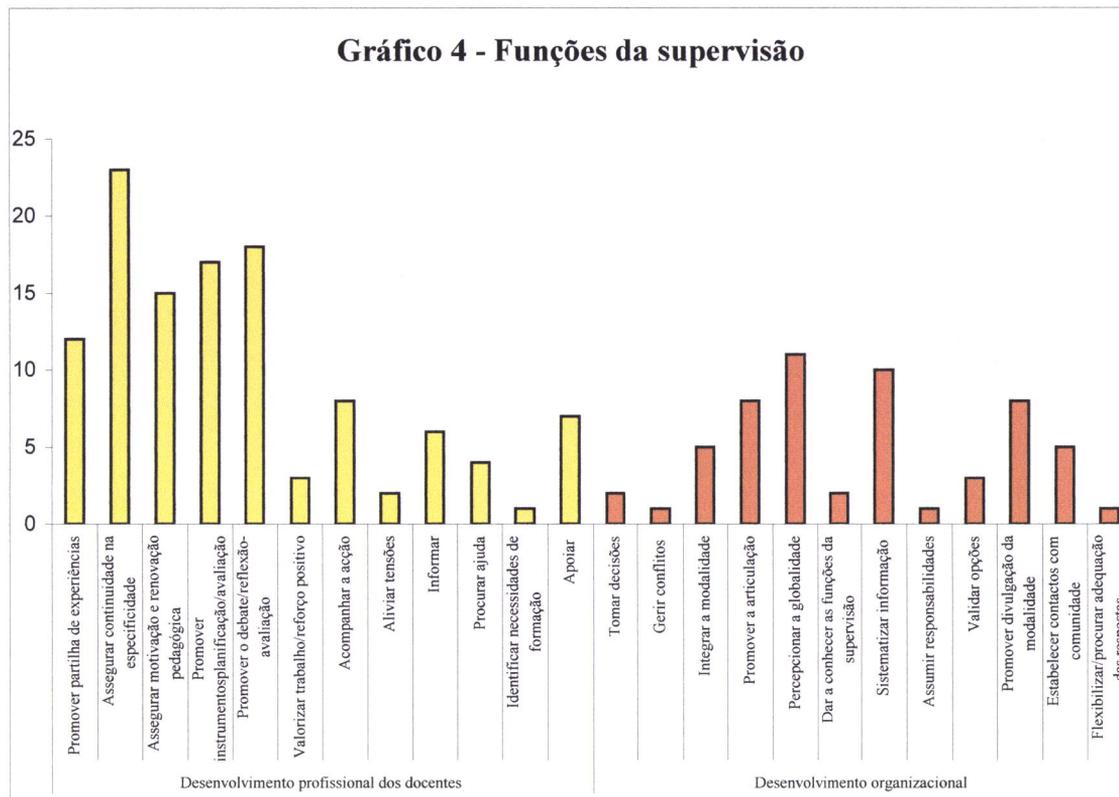
A supervisão em contexto escolar deve, segundo Formosinho (2002), ser pensada como instrumento de formação, inovação e mudança que centrada nas questões diagnosticadas nos respectivos contextos onde se desenvolve, proporcionará o desenvolvimento profissional dos docentes, sustentado pelos processos de constante reconstrução e desenvolvimento organizacional.

Deste modo, a análise das funções de supervisão teve em consideração, tais premissas – desenvolvimento profissional e organizacional, tornando-se, contudo, importante referir que ambas se influenciam mutuamente. Partindo deste pressuposto o Gráfico 4, mostra-nos as funções e respectivo significado que o grupo de participantes atribuiu à

supervisão, no(s) contexto(s) organizacionais em que se integram. Dos dados recolhidos 67% dos indicadores referem funções que potenciam o desenvolvimento profissional e os restantes 33% dizem respeito ao desenvolvimento institucional. Tal diferença evidencia a relevâncias das funções de supervisão para o desenvolvimento profissional dos docentes, de entre as quais, as que assumem maior significado, para o grupo, são: assegurar a integração e a passagem de testemunho aos elementos que cheguem pela primeira vez à modalidade e, ao mesmo tempo, prevenir a continuidade da especificidade da modalidade; promover o debate numa perspectiva formativa, fomentando e envolvendo os docentes em processos de avaliação e reflexão; Apoiar a elaboração de instrumentos de planificação e avaliação da actividade educativa; investir numa dinâmica de grupo que promova a motivação dos docentes e a renovação pedagógica; promover estratégias que permitam a partilha de experiências entre equipas (e na equipa); com menor expressão e por ordem decrescente, foram ainda referidas as funções de acompanhamento das situações no terreno, apoiar, informar, procurar apoio/ajuda junto de estruturas exteriores (e internas) de supervisão, valorizar o trabalho docente através do reforço positivo, aliviar tensões e identificar as necessidades de formação.

No que se refere às funções mais orientadas para o desenvolvimento institucional, podemos observar que as de maior relevância são coordenar (percepcionando a globalidade), sistematizar e organizar informação/documentação relativa à modalidade, promover a articulação na equipa e entre níveis de ensino, promover estratégias para a divulgação da modalidade, estabelecer relações com a comunidade, promover a integração da modalidade no contexto organizacional, tomar decisões e ainda, ajudar na

resolução de conflitos institucionais e flexibilizar de modo a ajustar a autonomia às necessidades, procurando respostas adequadas em cada contexto onde se desenvolve.



Tais funções vão ao encontro ao que Alarcão (2002) designa como “função macroscópica” (p.233) da supervisão, na qual se incluem: compreender a globalidade do que se pretende atingir e o papel que devem desempenhar os vários participantes; apoiar uma cultura de formação assente na identificação e resolução de problemas específicos da entidade organizacional; fomentar a aprendizagem experiencial incentivando o desenvolvimento de metodologias de investigação-acção; acompanhar a formação e integração de novos elementos; colaborar no processo de auto-avaliação institucional e favorecer o desenvolvimento de competências na área da avaliação dos processos e resultados da aprendizagem. Nesta perspectiva, a autora, considera que o supervisor deve assumir as funções de “agente de desenvolvimento de pessoas, de profissionais e de organizações” (p. 233).

10.3.2.2 - Competências do supervisor

No que se refere às competências necessárias ao supervisor para o desempenho das suas funções de supervisão, as participantes referiram as seguintes, por ordem decrescente de significado: ter a percepção da globalidade da acção de todos os elementos de modo a poder orientar e coordenar para a acção educativa concertada e conhecer a modalidade ao nível documental e experiencial para que possa informar sobre a modalidade e ser capaz de a representar (ambas com 17% das unidades de análise consideradas para esta subcategoria); saber organizar tarefas e estabelecer prioridades (8%); em terceiro lugar (6%), foi referido a capacidade para ajudar e transmitir confiança; em quarta posição (com 5%, cada), foram mencionadas, as capacidades de ajuda na integração, empatia (relacionamento de proximidade), divulgação do trabalho realizado e saber informar; com menor significado (3%) foram referidas: capacidade para compreender a perspectiva dos outros, conhecimentos de gestão organizacional, saber dinamizar estratégias de motivação, ter disponibilidade para assumir de forma responsável tais funções, é capaz de promover o desenvolvimento de instrumentos de planeamento e avaliação adequados e necessários ao desenvolvimento da acção educativa; ainda com menor relevância (1,5%) foram ainda sinalizadas as seguintes competências para o supervisor: conhecer a legislação, saber incentivar a troca de experiências, ter capacidade de adaptação às funções que lhe são atribuídas, saber procurar consensos, saber questionar e saber respeitar diferentes metodologias de trabalho;

Estas competências podem-se, maioritariamente, enquadrar na categoria que Alarcão (2002) designou por competências relacionais, desde logo, porque requerem capacidades para a mobilização de pessoas, de comunicação, de gestão de conflitos e de empatia. Estes resultados dão razão à autora, na medida em que confirmam que a

instrumental e estrategicamente” (p. 234) em função do desenvolvimento organizacional e profissional dos docentes. Contudo, algumas das competências referenciadas são, na opinião da autora referida anteriormente, conhecimentos (ex. conhecimento do quadro legislativo e de gestão organizacional) que permitem potenciar um conjunto de competências para o desempenho eficaz das funções supervisivas.

10.3.2.3 - Processos de supervisão

No que respeita aos processos de supervisão o anexo IV (4.1) dá-nos conta dos indicadores referenciados para as estruturas de supervisão organizadas nos contextos institucionais que integram a educação de infância itinerante e para a interpretação da visão global que as participantes tinham relativamente a este assunto.

Os indicadores identificados para percepcionar a visão global que as educadores de infância têm relativamente aos processos de supervisão, correspondem a 34% da totalidade dos indicadores para esta subcategoria. Destes, o mais significativo refere “relaciona a inoperância das estruturas de supervisão com a tendência dos órgãos de poder para se defenderem” (6,5%), mas é referido por, apenas uma equipa. Daí, talvez, possamos inferir que este seja um caso isolado e, que nas circunstâncias deriva provavelmente do desconforto de, a mesma pessoa, presidir aos órgãos executivo e pedagógico; por ordem decrescente, segue-se “a dificuldade na passagem de informação e/ou nos mecanismos de comunicação” internos (4%), também, referido, apenas, por uma equipa; com o mesmo número de referências (5= 3,2%) perpassam as ideias que “as estruturas intermédias funcionam mal” (verificado em dois casos) e que lhes “falta dinâmica e motivação” para desempenharem de forma mais eficaz a sua função (verificado em apenas uma equipa); por ordem decrescente, com 4 (2,7%) unidades de

significação, cada, foram referenciados os seguintes indicadores: “burocratização dos processos” (referido por duas equipas), dificuldades nos mecanismos de comunicação com a Direcção Regional de Educação (referido por uma equipa) e a constatação de que “as estruturas supervisivas funcionam bem a nível informal” (referido por duas equipas); os indicadores que referem que as estruturas de supervisão “não percebem e não valorizam a especificidade da modalidade” e que o que “funciona mal é a articulação entre agrupamentos” foram por uma equipa e correspondem a (2% =3 referências, cada); por ordem decrescente foram referenciados os seguintes indicadores: “falta de cultura democrática”, e “a falta de mobilidade das pessoas nos cargos (de supervisão) é um constrangimento para a mudança (com 2 referências, cada, o que representa 1,3%); por último, as participantes consideram que a supervisão “têm a base na relação”, que “se os processos funcionassem bem, todos tinham a ganhar” e que por vezes “a ajuda da Direcção Regional de Educação é solicitada informalmente” (1 referência).

Quanto ao que acontece nas diferentes estruturas podemos dizer que:

- no Conselho Executivo, o indicador mais significativo refere-se à “pouca consideração que este manifesta relativamente ao que é deliberado em Conselho Pedagógico” (3 referências – 1 equipa); os restantes dão conta que este órgão está “transformado em órgão administrativo-financeiro” e refere a duplicação de funções de presidente nos Conselhos Executivo e Pedagógico (1 referência – 1 equipa);
- na Coordenação de Estabelecimento é apenas referido que o processo é “partilhado pela equipa” (2 referências – 1 equipa);

-
- no Conselho Pedagógico o indicador mais significativo refere que “existe uma posição dominante das questões administrativas relativamente às questões pedagógicas” (8 referências – 2 equipas); por ordem decrescente são observados: “do volume de assuntos, poucos dizem respeito à educação pré-escolar” (4 referências – 2 equipas), “a duplicação de funções (a mesma pessoa preside ao Conselho Executivo e Pedagógico) fomenta a subalternização do Conselho Pedagógico ao Conselho Executivo” (4 referências – 1 equipa) e, ainda a convicção de que “a gestão pedagógica devia estar mais separada” e a referência a que este órgão é “aberto à especificidade da educação de infância itinerante” e, “as relações são boas entre todos os seus membros” (1 referência – 1 equipa);

 - no Conselho de Docentes de coordenação de ciclos (educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, com periodicidade trimestral, os indicadores mais significativos referem que “os assuntos tratados não dizem respeito à modalidade” (3 referências – 2 equipas) e que esta “estrutura necessita de eficácia” (3 referências – 1 equipa); os restantes indicadores referem: “dificuldade em passar informação”, “necessidade de definir objectivos para esta estrutura supervisiva”, “ambiente pouco agradável” e a “falta de concordância dos assuntos tratados com a temática do Projecto Educativo” (1 referência – 1 equipa);

 - no que se refere aos processos desenvolvidos nas equipas da modalidade, o indicador de maior significado e quase consensual (23 referências - 8 equipas) refere que no processo de supervisão “não há coordenadora, aposta-se no trabalho de equipa e o processo de supervisão é partilhado”; os restantes indicadores apontam para: “o processo de supervisão que ligava a equipa à Direcção Regional de Educação perdeu-

equipa), o processo de supervisão que ligava a equipa à Direcção Regional de Educação perdeu-se” (4 referências – 2 equipas), ”o processo consistiu na construção de estratégias para o trabalho em equipa” (3 referências – 1 equipa), “os processos não têm facilitado os contactos entre as equipas” (3 referências – 1 equipa); “a dinâmica da equipa está a perder-se” (2 referências – 1 equipa), “a equipa estabelece contactos com a Direcção Regional de Educação” (2 referências – 1 equipa), por último, uma equipa refere que o processo de supervisão tem por base “a cumplicidade” e, outra que “um elemento desempenha o papel da consciência”.

- no Conselho de Docentes da educação pré-escolar, de periodicidade mensal, o indicador mais significativo é “falhar a gestão das reuniões” (5 referências – 2 equipas); os outros indicadores são por ordem decrescente: “a modalidade ser pouco considerada” (3 referências – 2 equipas), “a rotatividade da coordenação” (3 referências – 1 equipa) e, “a maioria dos assuntos não dizerem respeito à modalidade” (1 referência);

- na Assembleia de Escola, o indicador mais referido é “as decisões não produzem efeitos” (3 referências – 1 equipa); em segundo lugar “a falta de motivação dos docentes para desenvolver e/ou dinamizar actividades de interesse para a comunidade escolar (2 referências – 1 equipa) e, por último “há discussão e decisões em conjunto”;

Tal como considera Vieira (1993) os processos de supervisão em contexto escolar desenvolvem-se entre pares de iguais, de forma colaborativa, devendo por isso corresponder às necessidades do grupo, ser aberto, flexível, mas também eficaz. A interpretação dos indicadores, mostra-nos que os processos de supervisão não

correspondem às expectativas das participantes e de forma indissociável também não podem corresponder de forma positiva para o desenvolvimento e eficácia da instituição. Parece necessário melhorar os processos de supervisão, em todos as estruturas analisadas e reflectir nas necessidades de formação e nas potencialidades da formação contextualizada, como forma de melhorar/alterar as práticas. Os processos de supervisão devem estimular o interesse e o gosto pela inovação, favorecer ambientes abertos e positivos para que as relações interpessoais sejam proficuas de aprendizagens pessoais e profissionais e que o espaço escola cumpra a sua função educativa, promotora de aprendizagens para todos.

10.3.3 – A supervisão para a articulação entre modalidades de educação pré-escolar e com outros níveis de ensino

A articulação da educação de infância itinerante com outras modalidades e outros níveis de ensino é importante para a sociabilização das crianças abrangidas pela modalidade e no caso do 1º ciclo do ensino básico, a articulação favorece a integração, reduz as dificuldades iniciais de adaptação e permite partilha de informações entre os profissionais envolvidos, com vista à continuidade educativa e ao diagnóstico precoce de dificuldades ou facilidades que deverão ser consideradas e devidamente acauteladas

Os indicadores revelam que a “deslocação das crianças às escolas do 1º ciclo de acolhimento aquando do seu ingresso na escolaridade para a dinamização conjunta de actividades”, é o indicador mais significativo e mencionado por 8 equipas (39% das unidades consideradas para a subcategoria); em segundo lugar está “articulação da modalidade com o jardim de infância”, através da realização conjunta de actividades preparadas em Conselho de Docentes da educação pré-escolar (15% das unidades –

referido por 6 equipas); em terceiro a “articulação da modalidade com outros níveis de ensino”, a qual acontece nas estruturas de articulação ou em equipas de trabalho (9% - referido por 3 equipas); em quarto a “articulação com o 1º ciclo” no âmbito da ludoteca itinerante (4% - 1 equipa); quinto, com o 1º ciclo através de instrumentos de registo que facilitam a integração (5% - referido por 4 equipas); ainda relativamente à articulação com o 1º ciclo uma equipa referiu a necessidade de uma estrutura (conselho de docentes) para que tal possa ser feito (5%); a necessidade de maior informação relativamente à modalidade junto dos profissionais de outros profissionais de educação pré-escolar; por ordem decrescente foram ainda mencionados outros indicadores: “necessidade de uma estrutura de articulação entre agrupamentos”; necessidade de uma estrutura de articulação entre vários níveis”; a responsabilização da Direcção Regional de Educação pela articulação com outras modalidades”; o fim das actividades de ludoteca, provocou a quebra na articulação com o 1º ciclo”; “no início de cada ano com o 1º ciclo”; “com o jardim de infância, informalmente”.

Podemos dizer que entre a modalidade e outras modalidades de educação pré-escolar, nomeadamente com o jardim de infância, verificam-se dinâmicas de articulação que deveriam ser consolidadas e mais abrangentes. Quanto à articulação com o 1º ciclo do ensino básico, também existem dinâmicas em quase todas as equipas, sinal da importância que lhe atribuída pelos docentes de ambos os níveis educativos. Essas dinâmicas poderão ser aprofundadas, nomeadamente, no que se refere à partilha de elementos de registo, ou de materiais que permitissem uma troca (e retorno de informação relativamente às crianças integradas) mais eficaz entre ambos.

10.3.4 - A formação na e para modalidade

No que se refere à formação na modalidade podemos dizer a maioria da informação disponível é o resultado de processos de supervisão eficazes, na sistematização e organização de materiais relativos aos processos desencadeados e desenvolvidos por todas as equipas em colaboração com supervisores – coordenadores da direcção Regional e/ou ainda com supervisores-investigadores que proporcionaram uma fundamentação teórica e a construção de conhecimento experiencial relativamente à modalidade. Esse conjunto de materiais, é constituído por fotografias, relatórios anuais, reportagens de vídeo, desdobráveis, trabalhos científicos. A este trabalho de recolha de informação acerca da modalidade, era necessário dar-lhe “forma” para que pudesse ser divulgado de forma mais eficaz.

Dos indicadores seleccionados para esta subcategoria – formação na modalidade podemos constatar que o mais relevante é “a necessidade de encontro entre equipas para partilhar experiências” (17%); os dados apontam a responsabilidade da Direcção Regional de Educação (6%) e dos Centros de Formação de Professores (0,6%) promoverem este tipo de formação. No que se refere à aprendizagem realizada na modalidade, os indicadores referem por ordem decrescente de significado: “com as colegas da equipa, a lidar com as situações” (8% das unidades seleccionadas, referidas por 5 equipas); “acompanhar outra equipa, na modalidade” (6% , referido por 3 equipas); “na partilha de experiências” (4%, referido por 2 equipas); “com a Direcção Regional de Educação” (1,5%, referido por 2 equipas) e “a partir dos relatórios feitos pelas equipas”.

No que respeita à formação para a modalidade, os indicadores apontam para: “realizada na formação inicial” (12%), “formação contínua”(3%), “ter pré-requisitos” (7%), “realização de estágios de observação”(8%), maturidade profissional (6,4%), “aprofundar questões ligadas à intervenção comunitária e ao envolvimento familiar” (4%), “dar informação sobre a modalidade” (3%), “capacidade de improviso e de adaptação” (3%); os restantes com pouco significado apontam para “formação ser da responsabilidade da ESSE”, “por seminários dinamizados pelas equipas”, e, na formação contínua”.

A aprendizagem experiencial é importante quando é apoiada e sustentado em referenciais teóricos que lhe confirmam significado e sustentabilidade. Daí a importância de se repensar a formação e contínua para que a interacção teoria-prática seja promotora de inovação, fonte de aprendizagens e satisfação. Assim a escola poderá ser entendida como uma comunidade de aprendentes (Alarcão, 2002) que constroem a sua profissionalidade e ao mesmo tempo são motores do desenvolvimento organizacional, onde estão inseridos.

10.4 - Necessidades de formação na área da supervisão

No que se refere às necessidades de formação na área da supervisão (Anexo IV), os indicadores que nos são fornecidos pelo conjunto das participantes, orientam-nos para quem, na sua opinião, deverá ser a população- alvo (8% dos indicadores), os conteúdos que podem ser contemplados (65% dos indicadores) e as entidades que deveriam e/ou poderiam ser responsáveis por esta área da formação contínua (27% dos indicadores).

Assim, e no respeito à população-alvo, o grupo considera que as necessidades de formação se situam nas “estruturas intermédias” de orientação educativa e nas “equipas de educação de infância itinerante”, estas como supervisores cooperantes, capazes de providenciar acompanhamento de estágios, na modalidade.

No que concerne aos conteúdos e/ou temáticas que deveriam ser privilegiados nesta área de formação, podemos ver no Gráfico 5 que os aspectos legislativos são o indicador mais referenciado (14%), ao qual se seguem por ordem decrescente de significação: conhecimentos sobre as exigências e expectativas das várias funções/níveis de supervisão e o conhecimento de estratégias de intervenção que promovessem a alteração das práticas de supervisão a nível institucional (11%, cada), conhecimentos sobre diferentes formas de funcionamento (ao nível da supervisão), conhecimentos sobre a(s) prática(s) pedagógica(s) na educação pré-escolar e na modalidade (8%, cada); com uma referência cada (correspondente a 4%), foram focadas necessidades nas áreas da dinâmica do trabalho de equipa, da comunicação interpessoal e da interpretação/análise das situações que permitam a apreensão/compreensão do que é significativo para o grupo e os desafios emergentes em cada momento.

A análise dos resultados mostra-se convergente com algumas das ideias de Alarcão (2002) e Vieira (1993), sobre os saberes necessários ao supervisor para a aquisição das competências necessárias ao desempenho adequado das funções que lhe são atribuídas. Segundo Alarcão (2002), o supervisor deve ter uma matriz de conhecimentos que inclua saberes profissionais, circunstanciais (relativos à instituição e ao contexto), de dinâmica psico-social dos grupos e de política educativa. Segundo a autora o professor-supervisor deve: ter conhecimentos da escola enquanto organização, com uma estrutura funcional

e dinâmica, para a qual contribuem o projecto educativo, os objectivos delineados, o nível de desenvolvimento institucional e dos seus membros; deve ainda, conhecer (e saber dinamizar) estratégias de desenvolvimento institucional e profissional; ter conhecimentos sobre as metodologias de investigação-acção-formação e dos processos de aprendizagem qualificante, experiencial e de formação permanente; ter conhecimento das políticas educativas e capacidades hermenêutico - interpretativas que lhe permitam acompanhar a sua evolução e as ideias que lhe estão subjacentes, em cada momento; ter capacidades comunicativas e relacionais, de observação, interpretação, análise e avaliação.

Gráfico 5 - Necessidades de formação na área da supervisão - conteúdos/temáticas



Também Vieira (1993), considera que para o desempenho de tarefas supervisivas são necessários ao supervisor, os saberes documental e experiencial, relativamente aos processos de supervisão, didáctico-pedagógico e de ensino-aprendizagem e, ainda capacidades de descrição, interpretação, comunicação e negociação.

CAPÍTULO V
CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

A educação de infância itinerante iniciou-se na região do Algarve no ano lectivo de 1988/89 e desenvolveu-se com a implementação de duas experiências que fizeram o seu percurso de forma autónoma, com orientações e formas de agir diferenciadas que marcaram e influenciam actualmente, a modalidade na sua acção educativa.

Após três anos de experiência, a avaliação de ambas as experiências (Radial, 1989 e Cruz, 1994), sistematizou a informação relativa aos percursos efectuados e considerou a estratégia como útil e adequada a contextos de características rurais caracterizadas pelo povoamento disperso, a existência de pequenas comunidades com número reduzido de crianças, baixa taxa de natalidade e de emprego feminino, que justificassem a construção de estruturas de apoio à família e à infância a curto ou a médio prazo. Os referidos documentos ressaltam, ainda, os efeitos positivos verificados no desenvolvimento das crianças em diversas áreas, o reforço das capacidades educativas das famílias e a necessidade de dinamizar e valorizar as potencialidades intrínsecas das comunidades, e apontam para que a sua evolução privilegie a educação apoiada na família e na comunidade de pertença, assente numa dinâmica multifacetada da acção educativa, promotora de uma cultura de desenvolvimento sustentado e de transformação progressiva de cada comunidade.

A partir de 1997, a educação de infância itinerante, constitui-se formalmente como uma modalidade, entre outras, da educação pré-escolar, de acordo com o art.º 15 – 1.a), da Lei quadro da educação pré-escolar (Lei n.º 5/97) e, na região do Algarve, a Direcção Regional de Educação assumiu a tutela de todas as equipas a operar na região.



A aplicação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, no âmbito do Decreto-lei n.º115 –A/98, alterado pela Lei n.º 24/99, incentivou a construção de “*escolas* entendidas como unidades organizacionais com uma dimensão humana razoável e dotadas de órgãos próprios de administração e gestão, capazes de decisão e assunção da autonomia” (Formosinho, Ferreira e Machado, 2000, p. 52). Tal enquadramento jurídico implicou a integração da educação de infância itinerante em agrupamentos de escolas de tipologia horizontal ou vertical, os quais enquadram administrativa, financeira e pedagogicamente a modalidade.

Deste modo, os órgãos e estruturas que medeiam a supervisão nos contextos da educação de infância itinerante são as que ressaltam do enquadramento jurídico, referenciado anteriormente e que adequadas e explicitadas no Regulamento Interno de cada entidade organizacional, constituem-se como uma rede interna de comunicação, suporte, reflexão, avaliação e de co-responsabilização, relativamente à globalidade da actividade educativa desenvolvida em cada território educativo.

- **Resultados do estudo**

As educadoras de infância, num total de vinte sete, que desenvolviam a sua actividade profissional nas equipas de educação de infância itinerante, no ano lectivo de 2003/04, nos concelhos atrás referidos, foram as participantes no presente estudo.

Através de nove entrevistas de grupo, caracterizaram e deram voz ao pulsar da modalidade e ao sentir das vivências que quotidianamente enriquecem e contribuem para a sua construção, para o desenvolvimento profissional e pessoal dos profissionais envolvidos e para as dinâmicas desencadeadas com crianças, famílias e comunidades, tendo em vista o desenvolvimento das suas competências educativas, sociais e culturais.

Da recolha, tratamento e análise interpretativa dos resultados podemos concluir que:

- Os contextos da educação de infância itinerante, na região do Algarve, situam-se em zonas geográficas, sociais e culturais, com características predominantes de ruralidade. Procurando adequar as suas respostas a cada contexto, tendo em consideração os recursos disponíveis, as equipas, desenvolvem a sua acção partindo dos pressupostos de que o processo educativo deve envolver a família e a comunidade. No que se refere ao envolvimento familiar, este tem em vista o reforço das competências educativas da família, o aumento da sua auto-estima e sociabilidade; quanto à animação comunitária os resultados mostram que a modalidade procura “canalizar as energias” das comunidades para o investimento na sua cultura e saberes locais, promovendo a partilha entre gerações e acções que contribuam para alargar horizontes, alterar mentalidades e transformar progressivamente cada comunidade.

- A modalidade mantém e desenvolveu as suas especificidades, nomeadamente, quanto às estratégias que utiliza no desenvolvimento da sua acção. Neste

referida estrutura, aspecto que algumas equipas procuram minorar enquanto que outras reclamam, ainda, a necessidade desse ponto de apoio.

- Relativamente à integração da modalidade, nas dinâmicas organizacionais dos agrupamentos, verificou-se que foi um processo progressivo, porquanto os tempos de integração variam entre os dois e os treze anos, sendo que na maioria dos casos, o processo de integração situa-se entre os quatro e os seis anos. Quanto aos processos de integração foi possível detectar um conjunto de constrangimentos que não têm favorecido a ‘plena’ e desejável integração da modalidade nas respectivas unidades organizacionais a que pertencem, nomeadamente, o desconhecimento da sua especificidade, as políticas educativas para a educação pré-escolar, o processo de autonomia não ter significado a construção identidades organizacionais, a fraca valorização do nível pré-escolar e da modalidade em particular e, a dificuldade em integrar a modalidade no Projecto Educativo do respectivo agrupamento, entre outros de menor significado e anteriormente referidos (ponto 10.2.3). Para que possamos ultrapassar as dificuldades torna-se importante referenciar os aspectos mais significativos para a integração: a receptividade do agrupamento relativamente à modalidade, o conhecimento e compreensão da sua especificidade (nomeadamente pelo órgão de gestão), a importância demonstrada pelas entidades autárquicas e a inclusão (por pleno direito) da modalidade, no Projecto Educativo do respectivo agrupamento, entre os referenciados anteriormente (ponto 10.2.3). No balanço final, oito equipas, apesar das dificuldades consideram-se integradas e desenvolvem esforços para que essa integração seja cada vez mais efectiva. Uma das equipas, está apenas integrada

administrativamente, desenvolvendo a sua actividade educativa de forma autónoma, relativamente ao agrupamento, ao qual pertence.

- No respeitante às estruturas internas que medeiam a supervisão, os resultados apontam para organigramas organizacionais de acordo com o estabelecido pelo quadro legal em vigor. As excepções referem-se à representação da educação pré-escolar no órgão executivo e referidas anteriormente (ponto 10.3.1). Também ao nível da representação da modalidade nas diversas estruturas com funções de supervisão, verificou-se estar de acordo com as orientações estabelecidas para o efeito.

- Os processos de supervisão desenvolvidos, não correspondem, plenamente, às expectativas das participantes. Em síntese os resultados apontam, entre outros aspectos, para a falta de operacionalidade e eficácia, para as dificuldades de comunicação, para a burocratização dos processos e para a falta de dinâmica e motivação das referidas estruturas. No entanto, os resultados salientam que ao nível das equipas da educação de infância itinerante, o processo supervisivo é partilhado, baseado no trabalho de equipa, onde a papel da coordenação se esbate na colaboração entre os pares. A análise interpretativa, aponta ainda para a importância atribuída, pelas participantes a este espaço de supervisão partilhada, para a avaliação e reflexão acerca do trabalho realizado, para a partilha de experiências dentro da equipa, para a motivação e alívio de tensões profissionais.

- Para a formação na modalidade o que mais contribuiu foram: o acompanhamento das actividades de outra equipa, a aprendizagem realizada entre os pares (na equipa) e a partilha de experiências entre equipas. No que diz respeito à formação na modalidade, os resultados apontam para a necessidade da partilha de experiências entre as equipas, a qual, na perspectiva das participantes deverá ser promovida pela Direcção Regional de Educação e/ou pelos Centros de Formação de Professores. Quanto à formação para a modalidade, os resultados mostram que esta deve iniciar-se na formação inicial, a qual deve providenciar “estágios de observação”, informação relevante acerca da modalidade e aprofundar temáticas relacionadas com a intervenção comunitária e com o envolvimento familiar. Contudo, as participantes, consideraram importante, para o exercício de funções na modalidade, a maturidade profissional.

- As necessidades de formação ao nível da supervisão escolar devem ter como alvo os intervenientes nas estruturas de orientação educativa e que as temáticas a abordar devem incidir sobre legislação, estratégias para alteração das práticas de supervisão, exigências e expectativas relativas às funções da supervisão, prática(s) pedagógica(s) na educação pré-escolar e na modalidade e organização e funcionamento organizacional.

A motivação para o desenvolvimento do estudo apoia-se nos pressupostos que as experiências profissionais não são formadoras de per si, mas o modo como as pessoas as assumem é que as podem tornar potencialmente formadoras (Moita, 1992) e a mudança e o desenvolvimento do indivíduo resultam da reflexão das experiências significativas, às quais associamos conceitos teóricos para lhe conferirmos novos significados.

O período de preparação e elaboração da dissertação, caracterizou-se pelo questionamento, reflexão distanciada, pela oportunidade de aprofundar conhecimentos em diferentes domínios e pela tensão dos processos de (des)construção e construção inerentes ao processo de investigação. O resultado desta dinâmica proporcionou um conhecimento mais profundo da realidade e o seu redimensionamento através do trabalho científico, estabelecendo relações significativas entre diferentes saberes e perspectivando a realidade de forma mais elaborada e mais complexa.

Esta percepção de complexidade associada ao sentido crítico reflexivo proporcionou o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais que permitem, por um lado, a prática fundamentada, a segurança e eficácia na tomada de decisões e por outro, contribuem de forma decisiva para a construção da profissionalidade docente, diferenciada, crítica e reflexiva. Tal como Marques (2003), consideramos que “não há desenvolvimento profissional sem reflexão e sem formação e existe uma relação grande entre oportunidades de formação e motivação profissional e entre estas e o desenvolvimento profissional” (p.106). Deste modo, este processo de formação assumiu-se numa perspectiva de transformação contínua do indivíduo e do meio social onde profissionalmente está inserido, assente no pressuposto que o desenvolvimento é um processo que ocorre ao longo de toda a vida e resulta da relação dinâmica entre

sistemas de influências, orienta-se de forma multidireccional e multidimensional e caracteriza-se pela plasticidade e capacidade de mudança.

- **Limites e relevância do estudo**

No presente estudo, as entrevistas não foram apenas instrumentos utilizados para a recolha de dados, mas constituíram-se como espaços de explicitação da experiência reflectida das educadoras de infância participantes e de interacção com o investigador (Formosinho, Ferreira e Machado, 2000). Desta forma, as entrevistas foram o instrumento que permitiu escutar as subjectividades, os problemas do terreno, as reflexões e a análise crítica dos actores e ao mesmo tempo envolvê-los no campo de estudo, dando validade e pertinência reflexiva ao seu discurso.

Partindo desse ponto de vista os resultados têm interesse para os actores directa ou indirectamente envolvidos. O mesmo será dizer que os resultados não poderão ser considerados para contextos diferenciados daqueles que foram objecto do estudo.

As dificuldades sentidas no desenvolvimento da temática, situaram-se sobretudo no acesso a bibliografia relativa à modalidade e à área da supervisão em contexto escolar, no tratamento do material recolhido ao longo das entrevistas, que se revelou extenso e trabalhoso.

Pensamos, contudo ter contribuído para um melhor conhecimento dos contextos da educação de infância itinerante na região do Algarve e para os contextos e dinâmicas de de supervisão que os envolvem e dinamizam.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (org.) (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDINE.

Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas?. In, J. Oliveira-Formosinho (org). *Supervisão na formação de professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Amiguiño, A., Canário, R., Espiney, R. (1994). Escola e processos de desenvolvimento comunitário: o exemplo do projecto das escolas isoladas. In, R. d'Espiney (org.). *Escolas isoladas em movimento*. Cadernos ICE 1. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, pp. 11-35.

Becker, H.S., Geer, B., Hughes, E., Strauss, A. (1961). *Boys in white: student culture in medical school*. Chicago: University of Chicago Press.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bronfenbrenner, U. (1974). *Is early intervention effective? A report on longitudinal evaluations of preschool programs* (Vol. 2). Washington, DC: Department of Health, Education and Welfare, Office of Child Development.
- Caruso, J. J. & Fawcett, M. T. (1999). *Supervision in early childhood education. A developmental perspective* (2ª edição). New York: Teachers College, Columbia University.
- Cohen, B. (1980). *Sociologia geral*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Cruz, I. (1994). *The evaluation of a home-visit nursery education program in rural Portugal*. Tese de doutoramento. Cardiff: University of Wales (documento policopiado).
- Cruz, I. (1997). Educação de infância na família e na comunidade. In, M. Villanueva (Ed). (1997). *Europa/escola – Formação europeia de educadores e professores*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Danis, C., Solar, C. (org) (2001). *Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Departamento de Educação Básica (DEB)/ Núcleo da Educação Pré-Escolar (1996). *Educação pré-escolar em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Departamento da Educação Básica (DEB)/ Núcleo da Educação Pré-Escolar (1997 a). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Departamento da Educação Básica (DEB)/ Núcleo da Educação Pré-Escolar (1997 b). *Legislação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Departamento da Educação Básica/ Núcleo de Educação Pré-escolar (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4ª edição). Porto: Porto Editora

Educação pré-escolar itinerante (EPEI) / Alcoutim. (1999). *Educação pré-escolar itinerante – um percurso de 10 anos*. Comunicação apresentada no III Encontro Nacional de Educação Pré-Escolar Itinerante – 10º aniversário “Reflectir o passado, analisar o presente, projectar o futuro”, organizado pela Direcção Regional de Educação do Algarve, Faro.

Espiney, R. d' (org) (1994). *Escolas isoladas em movimento*. Cadernos ICE 1. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.

Espiney, R. d' (1997). Especificidades de um projecto de educação de infância itinerante. In, Mirna Montenegro (org.). *Educação de Infância e Intervenção Comunitária*. Cadernos ICE 4. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, pp. 13-25.

Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In, António Nóvoa (org) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. O., Kishimoto, T. M. (org). (2002). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Formosinho, J. (1997). O contexto organizacional da expansão pré-escolar. *Inovação* 1 (10). Ministério da Educação / Instituto de Inovação Educacional, pp. 21-36.

Formosinho, J., Ferreira, F.I., Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.

Formosinho, J. O. (org)(2002). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. O. (org) (2002). *A supervisão na formação de professores II: da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.

- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa.
- Gonçalves, J.A.M.(1992). A carreira das professoras do ensino primário. In, António Nóvoa (org), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. (2000). Ser professor do 1º ciclo – uma carreira em análise. Tese de Doutoramento policopiada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In, A. Nóvoa (org), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Laville, C., Dionne, J. (1999). *A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora UFMG.
- Lemos, J., Silveira, T. (2000). *Autonomia e gestão das escolas – legislação anotada*. 3ª edição (2001). Porto: Porto Editora.
- Machado, C. (2002). *A problemática do desenvolvimento humano*. Documento distribuído no âmbito da disciplina “Desenvolvimento do professor e processos de formação”. Universidade de Évora.
- Marques, R. (2003). *Motivar os professores. Um guia para o desenvolvimento profissional*. Lisboa: Editorial Presença.

- Marques, R. (2001). *A arte de ensinar: dos clássicos aos modelos contemporâneos*. (2ª edição) Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Melo, A. (1991). Educação e formação para o desenvolvimento rural. *Forum* 9-10, 53.
- Moita, M. C. (1992). Percursos de formação e de trans-formação. In, A. Nóvoa (org), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Muge, T. (2001). RADIAL – centro de recursos para o desenvolvimento educativo. In, M. Montenegro (org.). *Educação de Infância e Intervenção Comunitária*. Cadernos ICE 4. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, pp. 97-109.
- Neto, A., Almeida, M.I. (1990). *Conhecimento, lógicas de organização e rendimento escolar*. Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação (texto policopiado).
- Neto, A., Valente, M. O, (1997). Aprender a pensar e resolução de problemas: um estudo de orientação metacognitiva em aulas de física do ensino secundário. *Revista de Educação do Departamento de Educação da FCUL*, VI (2), 25-27.
- Neto, A. (1999). Da ciência à cultura, da educação à literacia. In, “*Educação- cultura-escola*”. Diário do Sul, 13 de Dezembro/99 (texto policopiado).

- Neto, A. (2001a). Ensinar a pensar, ensinar para pensar: uma escola para o amanhã. In, A. Neto, (2001). *Organizadores prévios – nos caminhos da literacia*. Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação (texto policopiado).
- Neto, A. (2001 b). *Interfaces várias, sinergias múltiplas: para uma didáctica reconstruída*. Comunicação apresentada no IV Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias da Educação na Universidade de Évora.
- Neto, A. (2002 a). *Educação, ciência e cidadania*. Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação (texto policopiado).
- Neto, A. (2002 b). *Ensinar a pensar e resolução de problemas*. Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação (texto policopiado).
- Nóvoa, A. (1991). *As ciências da educação e os processos de mudança*. Ed. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Oliveira, L. (2001). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In, I. Alarcão (org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: SAGE Publications, Inc.

- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.
- Projecto Radial (1989). *Educação itinerante – relatório 1989*. Texto não publicado. ESE de Faro, Projecto RADIAL, Faro.
- Quivy, R., Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva. (Tradução do original em francês publicado em 1995).
- Santiago, R. (2001). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In, I. Alarcão (org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in a teaching. *Educational research*, 15 (2), 4-44.
- Soares, I. M. C. (1995). Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. In, I. Alarcão (org.), *Supervisão de professores e inovação Educacional*. Aveiro: CIDINE.

- Solar, C. (2001). Da ruptura à transformação: o caso da iniquidade. In, C. Danis e C. Solar (coord), *Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. In, Júlia Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1997). Introdução. In, DEB/Núcleo de Educação Pré-escolar, *Legislação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Vieira, C. R., Relvas, A. P. (2003). *A(s) vida(s) do professor. Escola e família*. Coimbra. Quarteto Editora.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

LEGISLAÇÃO

Lei N.º 5/97 de 10 de Fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-escolar)

Despacho n.º 5220/97 de 4 de Agosto

Decreto –Lei n.º 115 A/98 de 4 de Maio

Lei n.º 24 /99 de 22 de Abril (1ª alteração)

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho