

**Os Estilos de Supervisão Pedagógica  
dos Professores Cooperantes**  
Que impacto na formação inicial  
dos educadores de infância?  
Estudo de caso

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Maria Alexandra da Costa Pina**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA  
*A Nossa Universidade*  
www.uma.pt

Setembro | 2011

Ma

Est

T/M UMa  
37  
PIN EST

69856

UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO  
E ARQUIVO

## **Os Estilos de Supervisão Pedagógica dos Professores Cooperantes**

Que impacto na formação inicial  
dos educadores de infância?

Estudo de caso

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Maria Alexandra da Costa Pina**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO  
Liliana Maria G. Rodrigues de Góis

## **Agradecimentos**

Foi um caminho difícil e cheio de obstáculos e desafios, mas não caminhei sozinha tive o apoio da família e amigos e de outras pessoas que tive a oportunidade de conhecer ao longo do percurso.

A todas quero agradecer do fundo do coração!

Um agradecimento especial:

- À minha orientadora, Professora Doutora Liliana Rodrigues, pelo seu apoio, pela sua disponibilidade, pelo tempo dedicado e, principalmente, por acreditar em mim.
- À educadora Tânia Freitas pela disponibilidade ao longo da investigação, pelo apoio e pelas palavras de incentivo.

## **Resumo**

Este estudo visa conhecer os estilos de supervisão pedagógica adotados pelos educadores cooperantes durante o processo de acompanhamento e orientação da prática pedagógica dos estagiários, procurando compreender o seu impacto no contexto da formação inicial dos futuros educadores.

As reflexões acerca da supervisão pedagógica na formação inicial de educadores, levam a crer que a atuação e intervenção por parte dos educadores cooperantes, motivadas por diversos fatores inerentes às suas vivências e experiências, possam influenciar (positiva ou negativamente) o desempenho e as opções dos formandos.

Para cumprir este objetivo será utilizado como suporte metodológico o estudo de caso de carácter etnográfico, no contexto da formação inicial dos educadores de infância da Universidade da Madeira.

Palavras-chave: Formação Inicial, Prática Pedagógica, Supervisão Pedagógica, Educador Cooperante, Estilos de Supervisão.

## **Abstract**

The purpose of this study is to learn what styles of pedagogical supervision are adopted by cooperating teachers during the process of accompanying and orienting the pedagogical practice of student teachers, seeking to understand their impact in the context of the initial training of the future teachers.

The reflections on the pedagogical supervision of the initial training of the teachers lead to the belief that the action and intervention of the cooperating teachers, motivated by diverse factors inherent in their past and present experiences, may influence in a certain sense (positively or negatively), the performance and options of the student teachers.

To achieve this objective, the methodological support used will be the case study of ethnographic in the context of initial training for kindergarten teachers at the University of Madeira.

Key words: Initial Training, Pedagogical Practice, Pedagogical Supervision, Cooperating Teacher, Styles of Supervision.

## **Résumé**

Cette étude a pour but de connaître les styles de supervision pédagogique adoptés par les éducateurs coopérateurs pendant le processus de suivi et d'orientation de la pratique pédagogique des stagiaires, en cherchant à comprendre leur impact dans le contexte de la formation initiale des futurs éducateurs.

Les réflexions sur la supervision pédagogique dans la formation initiale des éducateurs amènent à croire que l'action et l'intervention des éducateurs coopérateurs, motivées par divers facteurs inhérents à leur vécu et à leurs expériences, peuvent, dans un certain sens, influencer (positivement ou négativement) la performance et les options des apprenants.

Pour atteindre cet objectif, le support méthodologique utilisé sera l'étude de cas d'ethnographie dans le cadre de la formation initiale des enseignants de la maternelle à l'Université de Madère.

Mots-clés : Formation Initiale, Pratique Pédagogique, Supervision Pédagogique, Educateur Coopérateur, Styles de Supervision.

## **Resumen**

Este estudio tiene como objetivo conocer los estilos de supervisión adoptados por los educadores de cooperación durante el proceso de seguimiento y tutoría de la práctica docente en formación, tratando de entender su impacto en el contexto de la formación inicial de los futuros educadores.

Las reflexiones sobre la supervisión pedagógica en la formación inicial de los educadores, sugieren que las acciones y la intervención de los maestros cooperadores, motivado por varios factores inherentes a sus experiencias, pueden afectar (positiva o negativamente) el rendimiento y la las opciones de los alumnos.

Para cumplir este objetivo se utilizará como soporte metodológico el estudio de caso etnográfico en el contexto de la formación inicial de maestros de preescolar en la Universidad de Madeira.

Palabras clave: Formación Inicial, Práctica Docente, Supervisión Pedagógica, Educador de cooperación, Estilos de Supervisión.

## **Siglas**

A.P.E.I. = Associação de Profissionais de Educação de Infância

EB = Ensino Básico

Cn = Crianças

CP = Coordenadora Pedagógica

LBSE = Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM = Movimento da Escola Moderna

OPA = Observação Participante

RAM = Região Autónoma da Madeira

TAI = Técnica Auxiliar de Infância

UMa = Universidade da Madeira

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

## Índice

<b>Agradecimentos.....</b>	<b>i</b>
<b>Resumo.....</b>	<b>ii</b>
<b>Abstrat .....</b>	<b>ii</b>
<b>Résumé .....</b>	<b>iii</b>
<b>Resumen .....</b>	<b>iii</b>
<b>Siglas.....</b>	<b>iv</b>
<b>Índice de Quadros .....</b>	<b>viii</b>
<b>Índice de Diagramas .....</b>	<b>ix</b>
<b>Índice de Figuras.....</b>	<b>ix</b>
<b>Índice de Gráficos.....</b>	<b>ix</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Estrutura do Trabalho.....</b>	<b>3</b>
<b>Parte I – Enquadramento Teórico.....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo 1. A Formação Inicial dos Educadores de Infância: da Teoria à Prática</b>	<b>6</b>
1.1. Do Conceito de Formação .....	6
1.2. Orientações Conceptuais no Âmbito da Formação Inicial.....	7
1.3. Modelos de Formação Inicial em Portugal.....	11
1.4. A Prática Pedagógica no Contexto Da Formação Inicial Dos Educadores De Infância.....	14
1.5. A Formação Inicial dos Educadores De Infância na Universidade da Madeira.....	18
<b>Capítulo 2 - O Educador De Infância E A Construção Do Currículo Em Educação Pré-Escolar.....</b>	<b>21</b>
2.1. O Educador de Infância- Identidade e Competências.....	21
2.2. O Conceito de Currículo .....	23
2.3. O Conceito de Currículo na Educação Pré-Escolar.....	25
2.4. As Orientações Curriculares e a Gestão do Currículo.....	27

2.5. Os Modelos Curriculares em Educação De Infância.....	29
2.6. Os Modelos Curriculares na Formação Inicial Dos Educadores De Infância.....	32
<b>Capítulo 3 - A Supervisão Pedagógica na Formação Inicial dos Educadores.....</b>	<b>34</b>
3.1. Supervisão Pedagógica - Conceitos E Prática.....	34
3.2. Diferentes Cenários de Supervisão Pedagógica.....	35
3.3. O Supervisor Cooperante – Quem é?.....	38
3.4. Formação dos Supervisores Cooperantes.....	41
3.5. Das Competências aos Estilos de Supervisão do Educador Cooperante.....	41
<b>Capítulo 4 - Metodologia de Investigação .....</b>	<b>47</b>
4.1. O Conceito de Método.....	47
4.2. A Escolha do Método - Estudo de Caso de Carácter Etnográfico.....	48
4.3. Da Validade à Fiabilidade da Investigação.....	53
4.4. O Contexto e os Sujeitos do Estudo.....	54
4.5. Instrumentos de Recolha de Dados.....	55
4.5.1. A entrevista.....	56
4.5.2. A observação participante.....	57
4.5.3. O diário de bordo .....	59
4.5.4. Análise de conteúdo.....	60
4.5.5. Análise documental.....	60
<b>Parte II – Trabalho Empírico.....</b>	<b>61</b>
<b>Capítulo 5 – Tratamento, Análise e Interpretação de Dados.....</b>	<b>62</b>
5.1. Análise de Conteúdo das Entrevistas Semi-diretivas.....	62
5.1.1. Análise de conteúdo – professores cooperantes.....	65
5.1.2. Análise de conteúdo – estagiárias.....	76
5.1.3. Síntese das entrevistas aos professores cooperantes e às estagiárias.....	89
5.2. A Sala de Ana – Uma Experiência Etnográfica.....	95
5.2.1 Análise documental.....	123
5.2.2. Síntese da experiência etnográfica.....	127

<b>Considerações Finais.....</b>	<b>130</b>
<b>Recomendações.....</b>	<b>138</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>139</b>
<b>Webgrafia .....</b>	<b>147</b>
<b>Legislação consultada.....</b>	<b>148</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>149</b>

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Estilos de supervisão pedagógica .....	45
Quadro 2 – Codificação dos sujeitos do estudo.....	63
Quadro 3 – Identificação dos professores cooperantes.....	65
Quadro 4 – Desempenho de funções de cooperação.....	67
Quadro 5 – Formação específica para supervisão de estágios.....	68
Quadro 6 – Concepções sobre as práticas de supervisão.....	70
Quadro 7 – Receção às estagiárias.....	72
Quadro 8 – Apoio prestado aos estagiários.....	73
Quadro 9 – Atitudes para com os estagiários.....	75
Quadro 10 – Identificação dos educadores que fizeram estágio em 2009/10.....	76
Quadro 11 – Representações sobre o contexto de estágio.....	78
Quadro 12 – Representações sobre o contexto de estágio.....	79
Quadro 13 – Concepções sobre o apoio prestado pela cooperante.....	81
Quadro 14 –Relação Cooperante/ Estagiária.....	82
Quadro 15 – Concepções sobre a influência da cooperante na formação inicial.....	84
Quadro16 – Representações sobre a contribuição da cooperante no desenvolvimento da prática pedagógica.....	85
Quadro 17 – Representações sobre a influência da cooperante na formação na construção da identidade profissional.....	88
Quadro18 – Os estilos de supervisão <i>versus</i> competências, funções, receção e apoio prestado.....	92
Quadro 19 - Estilos de supervisão <i>versus</i> representações das estagiárias.....	93
Quadro 20 – Codificação dos sujeitos envolvidos na observação participante.....	95
Quadro 21 – Escolha da profissão.....	99
Quadro 22 – Representações sobre o estágio do 4º ano.....	100
Quadro 23 – Representações sobre o Estágio do 4º ano.....	102
Quadro 24 – O primeiro ano de serviço na ótica de Ana.....	104
Quadro 25 – Representações das ajudantes sobre o perfil de Ana.....	109
Quadro 26 –. Representações das crianças sobre o perfil de Ana.....	111

Quadro 27 – Representações da coordenadora pedagógica sobre o 1º ano de lecionação de Ana.....	113
Quadro 28 – Reflexão sobre a orientação das atividades na ótica do observador participante.....	116
Quadro 29 – Reflexão sobre a orientação das atividades na ótica de Ana.....	119
Quadro 30 – Orientação das rotinas.....	121
Quadro 31 – Áreas de conteúdo.....	126

### **Índice de Diagramas**

Diagrama 1– Parte I.....	3
Diagrama 2 – Parte II.....	4
Diagrama 3 – Distribuição dos estilos do supervisão segundo Glikman (1985).....	90
Diagrama 4 – Distribuição dos estilos do supervisão segundo Zahorik (1988).....	91

### **Índice de Figuras**

Figura 1 - Percurso Escolar e Profissional de Ana.....	97
--	----

### **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 – Distribuição das crianças por idades .....	106
--	-----



## **Introdução**

Atualmente, a importância dada à supervisão pedagógica e científica na formação inicial dos docentes, como é bem visível pela vasta literatura produzida ao longo dos últimos anos, tem vindo a promover a reflexão e o interesse em melhorar a qualidade do trabalho dos profissionais que trabalham e têm responsabilidades na área da Educação.

Em relação ao curso de Educação de Infância, há já alguns anos, que a supervisão de estágios faz parte do meu quotidiano profissional, enquanto educadora cooperante. Por este motivo, a temática da supervisão pedagógica é-me muito próxima e desperta a minha curiosidade, apelando ao meu sentido de responsabilidade e à minha consciência ao cooperar na orientação de estágios.

Muitos educadores cooperantes supervisionam as práticas dos educadores estagiários através do conhecimento obtido na formação inicial e contínua e com base em saberes adquiridos ao longo da sua prática profissional, sendo que o seu estilo de atuação assenta tanto nas vivências como nas experiências pessoais e profissionais.

Nesta perspetiva, a investigação a ser desenvolvida centra-se na temática em torno dos estilos de atuação do educador cooperante, enquanto supervisor pedagógico e o seu impacto na formação dos futuros educadores de infância.

Que estilos de atuação (supervisão) são adotados pelos supervisores cooperantes na orientação da prática pedagógica dos estagiários do nível pré-escolar? Que atitudes e comportamentos caracterizam os supervisores cooperantes nos estilos de atuação adotados? Em que medida os estilos de supervisão adotados pelos supervisores cooperantes influenciam a formação inicial dos educadores estagiários? Que influência tem os estilos de supervisão dos cooperantes na prática pedagógica dos formandos e nas suas opções metodológicas (construção dos seus projetos, gestão do seu currículo)? Que contributos os estilos adotados pelas cooperantes deram à construção da identidade profissional dos formandos?

Este conjunto de questões impulsionou uma procura pelos processos e meios que permitam refletir sobre as atuações dos educadores cooperantes na sua prática de supervisão. “As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, mas sim, formuladas com a intenção de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Ludovico, 2007, p.82)

Após a descoberta dos estilos de supervisão dos cooperantes, o enfoque é direcionado para a formação inicial dos educadores de infância, partindo do conhecimento sobre as suas representações e conceções sobre o contexto do estágio, sobre a sua relação com a cooperante, sobre a influência e o contributo destes profissionais no desenvolvimento da sua prática pedagógica e na construção da sua identidade profissional.

Neste sentido, os objetivos subjacentes ao presente estudo esquematizam-se da seguinte forma:

- Conhecer os estilos de supervisão (atuação) dos educadores cooperantes que cooperaram com a Universidade da Madeira no ano letivo 2009/2010;
- Compreender os estilos de atuação/supervisão pedagógica e o impacto que tiveram na formação inicial dos educadores de infância no contexto de estágio e no contexto atual como profissionais no primeiro ano de serviço.

De modo a atingir estas metas foi fundamental apoiar o estudo na literatura existente sobre supervisão pedagógica, currículo e formação dos educadores de infância.

O estudo a ser realizado é de natureza qualitativa e o método utilizado foi o estudo de caso de carácter etnográfico. Os instrumentos de trabalho foram as entrevistas tanto a educadoras cooperantes, como a estagiários do último ano de licenciatura em Educação de Infância na Universidade da Madeira, e a observação participante a uma das educadoras que fez estágio no ano letivo 2009/2010, bem como as entrevistas etnográficas e a análise documental aos seus projetos e planificações.

Partindo destes pressupostos, o estudo desta problemática está organizado em duas partes:

Na primeira parte, é feita a revisão da literatura a fim de enquadrar teoricamente os pontos essenciais à compreensão da temática em estudo. No capítulo 1 é efetuada uma abordagem aos percursos de formação inicial dos educadores de infância, referindo alguns modelos e orientações conceptuais.

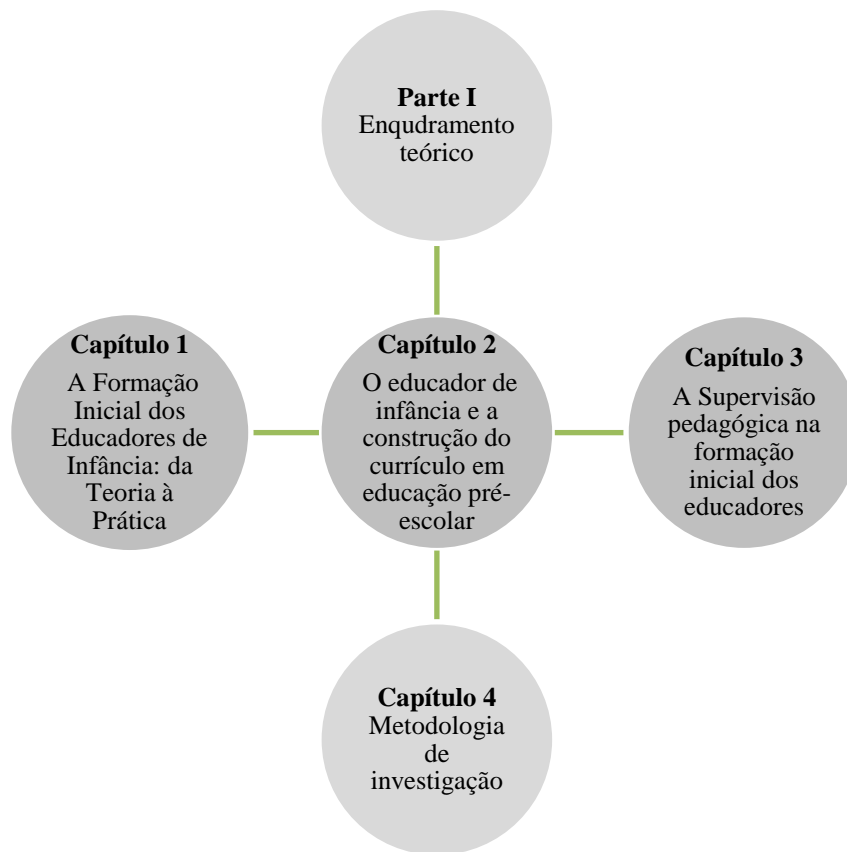
No segundo capítulo é abordada a temática em torno da construção do currículo na educação pré-escolar, sublinhando o papel do educador na conceção e gestão do currículo e os diversos modelos curriculares que sustentam a sua ação.

O terceiro capítulo é destinado à apresentação de um quadro conceptual inerente à supervisão pedagógica, a nível de conceitos, modelos e funções, procedendo à análise do perfil do supervisor, nomeadamente ao papel do educador cooperante, focando os aspetos relativos aos seus estilos de atuação/supervisão no contexto do estágio pedagógico e à sua formação.

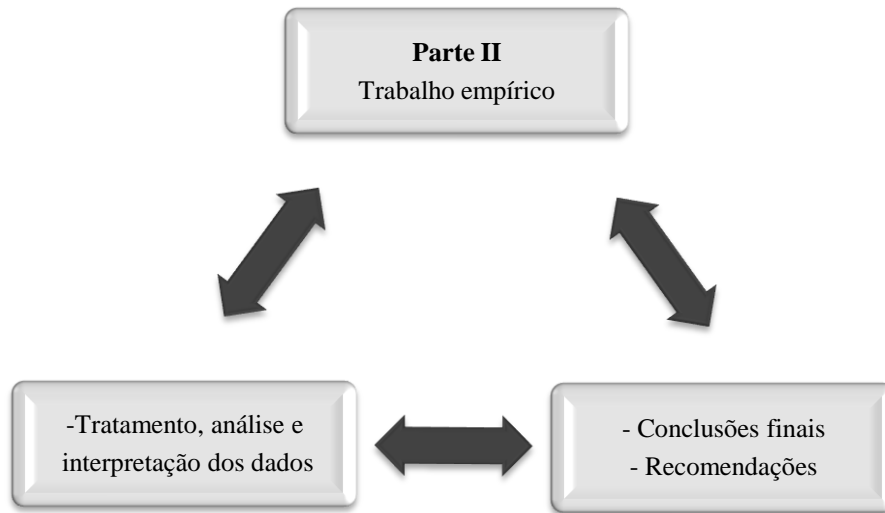
No quarto capítulo é apresentada a metodologia a ser utilizada e as respetivas técnicas, com vista a responder às questões enunciadas, assim como a perspetiva de estudo, o contexto e os sujeitos da investigação.

A segunda parte corresponde ao trabalho empírico desenvolvido e engloba o tratamento, a análise e a interpretação dos dados obtidos na investigação e as respetivas conclusões finais e recomendações.

### **Estrutura do Trabalho:**



**Diagrama 1 – Parte I**



**Diagrama 2 – Parte II**

---

## **Parte I – Enquadramento Teórico**

---

## Capítulo 1 - A Formação Inicial dos Educadores de Infância: da Teoria à Prática

### 1.1. Do Conceito de Formação

O conceito de formação tem sido objeto de múltiplas abordagens. Segundo Goguelin (1975), a origem latina do seu vocábulo sob a forma verbal *formare* significa: dar a ser e a formar, organizar e estabelecer. Deste modo, *formar*, como instrução, implica a transmissão de conhecimentos e como educação, refere-se aos valores e ao saber ser (Fabre 1995, p.23).

Na visão de Honoré (1980) a formação é associada a uma atividade, entendida como uma função social de transmissão de saberes, como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa, em que existe uma maturação com base nas experiências pessoais, e como uma instituição, no que concerne à estrutura que organiza as atividades formativas.

No que respeita à formação de professores, as perspetivas também são inúmeras, dependendo da forma como se aborda o tema do ensino e da escola, do professor e do currículo, visto que “constitui um processo que implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem à sua conceção, organização e operacionalização” (Flores, 2003, p.127).

Nas últimas décadas a exploração da temática da formação de professores tem sido alvo de muita atenção, pela importância com que se reveste, sendo encarada como decisiva no sucesso das reformas e iniciativas educativas. Neste sentido, urge a necessidade de conceptualizar a formação como uma “empresa ao longo da vida” (Vonk, 1995) e como um “longo continuum” (Perrenoud,1993).

Uma das definições mais específicas e descritivas, no que concerne à formação de professores, corresponde ao ponto de vista de Medina e Domínguez (1989), que a defendem como uma

preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento – acção inovadora, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum (p. 87).

Nóvoa entende que “a formação dos professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (1992, p.18), uma vez que permite fazer a passagem do simples estudante, para o aluno que estuda com uma finalidade profissional: ser professor. Deste modo, a criação de instituições de formação de professores é uma mais-valia para o processo de profissionalização dos mesmos.

Neste âmbito, a formação inicial traduz-se numa primeira etapa de “um longo e permanente processo formativo, ao longo de toda a carreira, que prepara apenas para a entrada na profissão.” (Flores, 2003, p.139). Segundo Garcia (1999, p.25) consiste na fase de “preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas académicas, assim como práticas de ensino”.

Na perspetiva de Garcia (*op.cit.*, p.77) a formação inicial de professores, como instituição, obedece a três funções: a primeira delas consiste na “formação e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar”. A segunda corresponde à “ (...) função de controlo da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente” (*ibidem*). A terceira e dupla função de ser “ (...) por um lado, agente de mudança do sistema educativo, mas, por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante” (*ibidem*).

Em suma, a formação inicial visa proporcionar aos professores a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente.

## **1.2. Orientações Conceptuais no Âmbito da Formação Inicial**

No domínio da formação inicial de professores existem diferentes formas de situar e estruturar as conceções e práticas, assim como diversas terminologias. Segundo Garcia (1999) a formação de professores, como educação institucionalizada, compreende diferentes abordagens, paradigmas e orientações, no âmbito das várias conceções de professor.

Zeichner (1983, p.3) utiliza o conceito de *paradigma de formação de professores*, referindo-se à “matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que dão características específicas à formação de professores”, por outro lado, Feiman- Nemser (1990, p.220) denomina de

*orientações conceptuais*, entendendo que “uma orientação refere-se a um conjunto de ideias acerca das metas de formação de professores e dos meios de as alcançar (...) As orientações conceptuais não se excluem mutuamente. (...) coexistem no mesmo programa.”.

Atentando às características das perspectivas, orientações ou paradigmas definidos por estes autores, é possível aceder à compreensão do complexo fenómeno da formação de professores, nomeadamente na fase de formação inicial. Contudo Feiman- Nemser (*op. cit.*, p.227), entende que “cada orientação sublinha diferentes aspectos que devem ser considerados, mas nenhuma oferece um modelo completo para orientar o desenvolvimento de um programa”.

Assim, na *orientação académica*, Feiman-Nemser (*op. cit.*, p.228) salienta que a grande preocupação do ensino e da formação é o de apoiar os formandos na aprendizagem de algo que os próprios não consigam adquirir sozinhos. Neste sentido, estão em simultâneo dois pontos de vista: a perspectiva tradicional, que entende o professor como um transmissor de conhecimentos (Zeichner, 1993) e um especialista nas matérias que ensina, e a abordagem compreensiva, em que o professor é tido como alguém que compreende os conteúdos e os sabe transmitir aos alunos.

Neste paradigma, a formação dos professores é tida como uma aprendizagem que se processa por tentativas e erros, em que os formandos contam com o apoio e a sabedoria dos seus mestres, geralmente, mais experientes, tornando-se, de certo modo, menos ativos em todo o processo de formação.

Para Garcia (1999, p. 33) esta orientação predomina em relação às restantes, enquadrando-se no contexto da formação inicial, uma vez que neste processo é necessária a colaboração e o acompanhamento do orientador ao professor em formação, com vista a que os conteúdos de teor académico e científico sejam expressos nas atividades de ensino-aprendizagem.

A *orientação tecnológica* visualiza o professor como um especialista nas técnicas de ensino. O orientador adota um estilo de supervisão “activo, directo, informando o estagiário acerca do que fez” (Jacinto, 2003, p. 41). Deste modo, “o orientador ajuda o professor em formação a imitar e a apropriar-se das práticas” (*ibidem*) consideradas mais corretas, conduzindo o estagiário a um papel quase que passivo na sua formação.

Por outro lado, e segundo Feiman-Nemser (1990) a competência para ensinar é adquirida com base em princípios e práticas, fundamentados em estudos científicos sobre o ensino. No entanto, Garcia (1999, p. 36) salienta que é fundamental que os professores em

formação sejam capazes de selecionar as destrezas ou competências que possuem, ou seja, demonstrem capacidade de decisão, mediante o contexto ou situação que se deparem no seu percurso formativo. Esta é uma variante dentro da orientação tecnológica, já que confere ao formando um papel ativo na sua formação.

Neste contexto, Zeichner (1993) enfatiza a concepção de formação fundamentada numa epistemologia positivista e na psicologia comportamentalista, em que é valorizada a dimensão tecnicista do ensino. A formação é apresentada como um conjunto de técnicas que professor deve adquirir e aplicar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e à medida que as vai dominando consegue ser bem sucedido nas suas funções docentes. A ideia da educação como uma ciência aplicada está subjacente neste paradigma, no sentido em que o professor compromete-se a executar os princípios inerentes à eficácia do ensino e que foram concebidos e experimentados *a priori* por especialistas.

Na *orientação pessoal* ou *personalista* é acentuada a “pessoa do professor, a sua dimensão humana, maneira de pensar, de sentir e de se construir pessoal e profissionalmente” (Jacinto, 2003, p.35). Para Feiman- Nemser (1990) o processo de aprender a ensinar é considerado como algo de pessoal, partindo da compreensão e do desenvolvimento do professor enquanto pessoa, aplicando-se tanto ao orientador como ao estagiário. A formação de professores deve promover o desenvolvimento e a descoberta pessoal para além de ensinar o estagiário a como ensinar (Zeichner, 1983). Quanto ao estilo de supervisão, o orientador desempenha o papel de conselheiro e de facilitador de auto-desenvolvimento no estagiário, criando, para tal, um clima de incentivo ao formando para que possa a exprimir-se livremente.

Nesta concepção os programas de formação são elaborados mediante as necessidades e preocupações dos professores, centrando-se na formação do "eu" de cada professor. Ao contrário do paradigma anterior, os conhecimentos e as competências dos futuros professores são definidos posteriormente. No entanto, existe uma preocupação implícita no que se refere à reorganização mediante as perceções e a maturidade psicológica dos formandos.

A *orientação prática* na formação inicial de professores aponta para a ação reflexiva sobre a prática e a aprendizagem pela experiência e pela ação. Nesta abordagem é dada primazia à experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o processo de aprender a ensinar, exigindo ao professor uma grande capacidade de improviso, originalidade e criatividade.

No decurso do processo de supervisão estabelece-se uma relação entre orientador e estagiário que tem por base as emoções, as vivências de ambos e suas interpretações do mundo. Para Feiman-Nemser (1990, p. 222) “esta visão do ensino mostra que se aprende a ensinar através de uma combinação de experiências directas e interacções com colegas e mentores”. Na perspectiva do autor, através das experiências de ensino-aprendizagem os formandos iniciam-se “na comunidade de práticos e no mundo da prática” (*ibidem*).

Esta abordagem está associada também à experiência pela observação dos “mestres”, ou seja, os formadores que são o exemplo de “bom professor”, no sentido do “aprendiz” adquirir competências práticas que lhe permita aplicá-las em situações reais.

Ainda no âmbito da perspectiva prática, Pérez Gómez (1992) distingue duas abordagens: a abordagem tradicional e a abordagem reflexiva sobre a prática. Na primeira, a formação assenta na aprendizagem do “ofício do ensino”, por tentativa e erro, existindo uma separação bem definida entre teoria e prática, sendo esta última fundamental para torna-se professor.

Quanto à abordagem reflexiva sobre a prática, como a própria designação o sugere, fundamenta-se no conceito de reflexão, muito debatido e atual quando se trata de educação, ensino e professor. A importância de refletir acerca da sua formação depende dos professores, no sentido de repensarem as suas ações práticas e as teorias nelas implícitas.

Finalmente a *orientação social-reconstrucionista*, complementa a filosofia e os princípios da abordagem anterior, uma vez que “ênfatisa o papel do professor como agente de mudança, politicamente activo, que pode contribuir para a criação duma sociedade mais justa e democrática” (Jacinto, 2003, p.35). O papel do orientador, como crítico social, é o de fomentar no estagiário a auto-reflexão e a auto-consciência do “carácter fundamentalmente político de tudo o que os professores fazem” (Zeichner, 1993, p.26).

Este paradigma baseia-se na ideia de que não há receitas antecipadas. Cada professor e cada contexto educativo são únicos. A formação de professores deve preparar os professores para desenvolverem capacidades de analisarem os efeitos do que fazem junto dos alunos, escolas e sociedade, ao contrário de fornecer receitas. Esta teoria pressupõe que quanto maior for a consciência de um professor sobre as suas ações (origens e consequências), maior é a probabilidade de o professor poder controlá-las e modificá-las. Compete aos professores desenvolver as capacidades dos futuros professores para a reflexão, o "espírito crítico" sobre a sua ação e o contexto sócio-educativo envolvente.

As características relativas a cada uma das orientações associadas à prática da supervisão permitem explicar a complexidade do fenómeno da formação inicial. No entanto, a sua compreensão não deve apoiar-se apenas numa tradição ou orientação, mas sim numa seleção ou articulação das várias “visões”, em função dos contextos e situações a que se referem.

### **1.3. Modelos de Formação Inicial em Portugal**

Em Portugal os modelos de formação inicial estão essencialmente enfatizados pela dimensão académica e pelo interesse em formar profissionais “capazes de demonstrar uma atitude crítica, de contribuir para a inovação educacional e de refletir e investigar, de forma sistemática, a sua prática numa perspetiva de aprendizagem permanente” (Flores, 2003, p.143).

A este respeito, Formosinho J. (1986, p.83) apresenta quatro modelos de formação de professores que têm como critério fundamental a “presença e a relação entre teoria e prática na componente profissional de formação”. Neste sentido, segue-se a descrição das principais características inerentes aos modelos: *empiricista*, *teoricista*, *compartimentado e integrado*, apresentados no Colóquio realizado no âmbito das Ciências da Educação e Formação de Professores. O autor classifica os modelos como sendo “ideais” no sentido em que constituem representações (abstratas) da realidade. No entanto, as características inerentes a cada um dos modelos não são implementados na totalidade na prática, existindo uma “gradação contínua entre os dois modelos ideais” (*op.cit.*, p.84).

O *modelo empiricista* pressupõe que “os conhecimentos (“saber”), competências (“saber-fazer”) e atitudes (“saber-ser”) profissionais necessários a um professor provêm predominantemente da sua experiência docente” (*ibidem*). Isto significa que a auto-formação, por si só, permite aos formandos a aquisição dos conhecimentos e das experiências necessárias à sua prática. Neste modelo, a formação inicial deve ser acompanhada e avaliada na prática, pelo professor experiente, apoiada num “saber-fazer” e “saber-ser”.

Formosinho J. (*op. cit.*, p.86) aponta algumas críticas inerentes a este modelo, salientando o facto do mesmo constituir um modelo reprodutivo e conservador. Reprodutivo, no sentido em que existe, efetivamente, uma repetição por transferência, dos modelos experienciados e, por conseguinte, conservador uma vez que enfatiza a “simples

socialização escolar” (*ibidem*) dos professores mais experientes com os mais novos, conduzindo a uma reprodução dos modelos de comportamento predominantes, impedindo a espontaneidade que deveria existir.

O autor sublinha, que este modelo ao ser reprodutivo-conservador conduz ao conformismo e dificulta a inovação, uma vez que a experiência em causa para ser transformada em aprendizagem precisa de ser avaliada em relação às experiências passadas, que tenham sido ou não positivas. Refere o autor, que este constitui um processo desgastante e demorado, na medida em que é necessário experimentar diversas vezes até chegar a uma experiência que resulte finalmente. Do mesmo modo que a experiência não revela, ao certo, porque é que determinado comportamento pedagógico não resultou.

Nesta perspetiva, vemos a inovação como algo mais do que experimentação empírica. Isto significa que é importante a conceção de uma teoria para fundamentar uma prática verdadeiramente inovadora e que “prescreva” quais as práticas pedagógicas mais adequadas.

O obstáculo à construção de uma teoria inovadora é o facto de se desconhecer, na maioria das vezes, “as práticas pedagógicas e os modelos organizacionais alternativos aos existentes” (Formosinho, J.,1986, p.88). Neste sentido, o modelo empiricista pode ser uma entrave à inovação, não obstante existir um forte entusiasmo em inovar.

Outra das críticas apontadas pelo autor a este modelo consiste no facto deste conduzir a uma pedagogia de receitas, na medida em que, o saber organizado não está fundamentado, conduzindo a um “ritualismo didáctico e um formalismo metodológico” (*ibidem*), visto existir uma preocupação excessiva com a ordenação e esquematização dos planos, com a linguagem, entre outros.

O modelo empiricista é, igualmente, criticado por focar apenas o visível e o observável na sala de aula, descurando o contexto escolar e social inerente ao conteúdo da atividade docente. Segundo o autor concentra-se no que é controlável (técnicas de ensino e orientação da turma) pelo professor, ignorando a influência dos fatores que não podem ser controlados (origem social dos alunos, a sua educação, a sua estrutura curricular, etc.).

Quanto ao *modelo teorista*, este apoia-se na transmissão sistemática, sequencial e expositiva dos conhecimentos ao professor, num contexto institucional académico. Assume-se que os saberes, as atitudes e as competências sejam ensinadas na teoria e posteriormente aplicados, com sucesso, na prática. Deste modo, o modelo teorista focaliza a formação dos professores a nível institucional pelos académicos, centrando-se no “saber” e não no “saber-fazer” e “saber-ser”.

Este modelo é criticado pelo autor quanto à dificuldade de transferência dos conceitos adquiridos em contexto acadêmico para situações práticas. O conhecimento é tido como um instrumento de aprovação nas disciplinas desviando-se da sua verdadeira finalidade que é a aprendizagem e a sua conservação e aplicação no futuro.

Assim, Formosinho (1986) sublinha o nível abstrato em que se situam muitos dos conhecimentos transmitidos e que impedem a sua compreensão. Neste âmbito, nota-se uma falha a nível da operacionalização da teoria que deveria ser apresentada de forma mais clara e perceptível.

Outra questão que se coloca é a da irrelevância situacional dos conhecimentos transmitidos, quanto não é tido em consideração o grau de maturidade e as experiências vividas pelos alunos. Por outro lado, o formato em que são transmitidos os conhecimentos é criticado pelo autor, que salienta a rigidez monodisciplinar do ensino superior, que quebra a necessária articulação dos saberes disciplinares que seriam relevantes para a aplicação prática.

Outro aspeto salientado é a forma expositiva, monótona e pouco diversificada que caracteriza o discurso da prática docente. O professor é visto como alguém que transmite os conhecimentos de forma tradicional, não obstante o cariz inovador da teoria.

A ausência de reflexão por parte dos docentes no modelo teorista revela a falta de atenção ao aluno (contexto social e escolar). Estamos perante uma “pedagogia escolástica”, como refere o autor, em que existe uma extração da lógica da própria disciplina na forma como é feita a transmissão dos conhecimentos. A razão de tal acontecer, segundo Formosinho J. (1986), é a ignorância por parte dos docentes relativamente a esta questão.

No *modelo compartimentado* é feita a separação (temporal e espacial) entre a teoria das Ciências da Educação e a prática pedagógica, havendo uma “justaposição de conhecimentos e práticas sem interação mútua” (*op. cit.*, p.96). Assim, é entregue a diferentes instituições, a formação de componentes distintas: nas universidades as teorias e nas escolas as práticas, não existindo, no entender de Formosinho J. (*op.cit.*, p.97) “uma linha condutora ao longo da formação (...) isto é, as disciplinas das Ciências da Educação podem estar distantes da realidade da escola; a prática pode não fazer referência nenhuma à teoria educacional aprendida” (*ibidem*).

Este modelo apresenta, segundo o autor, alguns aspetos merecedores de crítica, nomeadamente a questão da relação entre teoria e prática, uma vez que não é possível

teorizar a prática durante o período formativo e a própria prática da teoria, após o término da formação, não é facilitada pelos aspetos já referidos no modelo teorista.

Na perspetiva de Formosinho J. (1986), os futuros docentes ao confrontarem a realidade da prática pedagógica necessitam do apoio dos seus formadores a nível da reflexão acerca das teorias que a fundamentam. Neste contexto, o modelo compartimentado tem muitas características empíricas, porque o apoio surge sobre a forma de controlo pelos práticos, os quais são decisivos em todo o processo formativo. Por seu lado, os formandos para acederem ao estatuto profissional têm de demonstrar conhecimentos e “práticas maioritariamente empiricistas” (*op. cit.*, p. 98).

De acordo com o autor (*op.cit.*, p. 100) o *modelo integrado* é o mais adequado à formação dos professores, pois “oferece a teoria necessária para descrever, explicar e modificar a prática e proporciona a prática necessária para assimilar e vivenciar a teoria e para a aquisição do “saber-fazer” e do “saber-ser” necessários à profissão”. Neste modelo a formação é ministrada dentro do mesmo contexto institucional, temporal e pessoal dos formadores e a prática docente acompanhada é orientada pela instituição de formação. Há, portanto, uma integração intelectual apoiada numa integração interpessoal dos teóricos e dos práticos, o que implica uma planificação e gestão pedagógica interdisciplinar e conjunta (em equipa).

#### **1.4. A Prática Pedagógica no Contexto da Formação Inicial dos Educadores de Infância**

Em Portugal o processo de formação inicial dos educadores de infância tem decorrido de forma diferente relativamente a outros níveis de ensino, “dada a ausência de um currículo e de programas a serem desenvolvidos junto das crianças” (Sarmiento, 2002, p.80). Não obstante, a criação de um conjunto de Orientações Curriculares pelo Ministério da Educação veio dar legitimidade e fundamento às práticas pedagógicas dos docentes do nível pré-escolar.

Outro aspeto importante, no âmbito do processo de formação inicial dos educadores de infância, foi a mudança para o contexto de ensino superior, o qual só se valorizou nas últimas décadas com o grau de licenciatura.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86), mais precisamente com o Decreto-Lei nº 344/89, foram definidos os princípios, a natureza e os objetivos que

fundamentam a exigência de uma formação específica para a Educação de Infância, a fim de garantir uma maior qualidade nos serviços educativos.

Nesse sentido, a formação inicial (artigo 7º do ponto 3 do referido Decreto-Lei) deverá proporcionar uma formação que promova:

- a) A formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de percepção de princípios;
- b) A formação científica, tecnológica, técnica e artística na respectiva especialidade;
- c) A formação científica no domínio pedagógico-didáctico;
- d) O desenvolvimento progressivo de competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica;
- e) O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica.

Os aspetos aqui referidos constituem a base do perfil geral e do perfil específico das competências profissionais dos educadores e dos professores.

Dada a complexidade do processo de aprendizagem, mais especificamente em Educação de Infância, os docentes deste nível escolar têm de dominar uma multiplicidade de saberes para o exercício da profissão, face à heterogeneidade da população escolar e diversas funções e tarefas que competem a estes profissionais, torna-se imperativo que a formação inicial prepare o professor para um desempenho adequado ao contexto envolvente.

No sentido de tornar formação inicial numa formação de qualidade, a Comissão do CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas) elaborou um documento no qual são apresentadas algumas orientações para a formação inicial de professores (Ponte *et al.*, 2000, p.p.13-15):

- “A formação inicial constitui a componente base da formação do professor e, como tal, necessita de ser articulada com a formação pós-inicial”. Neste sentido, a formação do

professor não termina com a formação inicial, apesar de ser uma etapa fundamental. É só o princípio de um longo percurso formativo muito. Mas deve ser edificada por uma formação que se estende a várias dimensões: ética, cultural, pessoal e social.

- “A formação inicial deve proporcionar um conjunto coerente de saberes estruturados de uma forma progressiva e apoiados em actividades de campo e de iniciação à prática profissional, de modo a desenvolver as competências profissionais”. Neste ponto é acentuada a diversidade de saberes e competências inerentes ao desempenho do professor e que devem ser construídos no âmbito da formação inicial e mediante o nível de ensino a que se destinam. É importante salientar a articulação entre a componente teórica e a componente prática, para que exista uma verdadeira integração de todos os saberes, com vista a uma formação de qualidade.
- “A formação inicial tem de saber partir das crenças, concepções e conhecimentos dos jovens candidatos a professores”. Este aspeto é extremamente importante, pois tem em consideração as opiniões e perceções do formando, não obstante os modelos que lhe são apresentados no decurso da sua formação inicial. O mesmo é capaz de pensar e decidir relativamente ao seu desempenho como futuro professor.
- “A formação inicial tem a responsabilidade de promover a imagem do professor como um profissional reflexivo, empenhado em investigar sobre a sua prática profissional de modo a melhorar o seu ensino e as instituições educativas”. Este ponto chama a atenção para a necessidade de investir nas componentes reflexiva e investigativa, no contexto da formação inicial, de modo a conduzir o formando ao questionamento e à crítica relativamente às suas práticas, para que possa progredir de forma positiva.
- “A formação inicial deve contemplar uma diversidade de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação do desempenho do formando”. Ao proporcionar uma variedade de conhecimentos, a formação inicial possibilita o desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores que permitem a aprendizagem e a avaliação do desempenho (auto-avaliação).

No regime jurídico da formação inicial, a prática pedagógica é uma das componentes integradoras dos cursos de formação a par com as Ciências da Educação, a formação pessoal e social e da formação específica. No entender de Formosinho J. (2001, p.50), caracteriza-se por “uma componente curricular da formação profissional de

professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”.

Deste modo, a prática pedagógica visa proporcionar aos professores em estágio a integração das aprendizagens feitas nas diferentes componentes curriculares do curso, assim como a oportunidade de as transformar em saberes profissionais que orientem e sejam o fundamento da sua ação educativa.

Não obstante, Perrenoud (1993, p. 190) salienta que a prática pedagógica não pode ser considerada como “uma vaga familiarização como o meio escolar” reforçando que a “prática é a pedra-de-toque das competências, o lugar da sua integração e da sua avaliação formativa”.

Para corroborar este pensamento, Nóvoa (1992, p. 28) sublinha a necessidade de um trabalho de diversificação dos modelos e práticas de formação, no sentido de estreitar a relação dos professores como os saberes pedagógico-científicos. Tanto a experiência como a inovação e reflexão crítica acerca das mesmas, sustentada por processos de investigação em articulação com as práticas educativas, adquirem significado no processo de formação.

A formação inicial de professores assume diversos modelos legais que variam segundo o tipo de articulação com a componente de prática pedagógica e com as outras componentes curriculares do curso.

No que se refere à Educação de Infância o modelo em vigor é o relativo à educação básica (que regulamenta a prática pedagógica dos cursos politécnicos e universitários de educadores de infância e professores do ensino básico primário e segundo ciclo). Este modelo foi formulado na sequência da aprovação da LBSE, com o propósito de “dotar as Escolas Superiores de Educação de um instrumento legal para a prática pedagógica e para a certificação profissional” (Formosinho & Nisa, 2002, p.22) e, simultaneamente, de regular as relações entre as instituições de formação, as escolas e a comunidade profissional.

Com a LBSE as instituições ficaram incumbidas da formação inicial, em serviço, da formação especializada e da formação contínua. Na prática, este modelo conferiu legalmente uma certificação profissional às instituições do ensino superior.

Atualmente, surgiram novas alterações em consequência da assinatura da Declaração de Bolonha, em 1999, por 29 Estados Europeus, incluindo Portugal, em que foram definidos novos princípios reguladores para a acreditação e estruturação dos cursos.

Neste sentido, deu-se uma reforma da LBSE, que, entre outros aspetos, implicou uma reformulação dos cursos de formação inicial de educadores e professores.

Segundo a Direção Geral do Ensino Superior, os objetivos gerais da Declaração de Bolonha consistem no aumento da competitividade do sistema europeu de ensino superior e a *promoção da* mobilidade e empregabilidade dos diplomados do ensino superior no espaço europeu.

Em Portugal foi aprovado o Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março, no âmbito do novo modelo de organização do ensino superior e que se refere aos ciclos de estudo desenvolvidos no âmbito do Processo de Bolonha.

Deste modo, o ensino superior passou a ser organizado em três ciclos de formação (conducentes, respetivamente, ao grau de licenciado, mestre e doutor), os quais estão organizados segundo o sistema europeu de créditos curriculares.

### **1.5. A Formação Inicial dos Educadores de Infância na Universidade da Madeira**

Pelo facto dos sujeitos deste estudo terem uma ligação estreita com a Universidade da Madeira, quer pela sua formação (educadores estagiários), quer pela sua cooperação (professores cooperantes), torna-se fundamental descrever o modelo de formação desta instituição, usando como fonte principal a informação cedida pela diretora de curso da licenciatura em Educação de Infância (Anexo 1 e 2).

A formação inicial dos educadores de infância na Universidade da Madeira sofreu, nos últimos anos, algumas alterações com a implementação do Processo de Bolonha e é por este motivo que a documentação relativa à Licenciatura em Educação de Infância já não existe oficialmente.

Deste modo, passou a existir uma licenciatura em Educação Básica resultante da reorganização e fusão das licenciaturas em Educação de Infância e de Ensino Básico - 1º Ciclo que, embora não possibilite a habilitação profissional para a docência, constitui uma etapa necessária para a sua prossecução no 2º Ciclo (Mestrado).

Neste sentido, o 1º Ciclo em Educação de Infância e Educação Básica não possui ramos nem especialidades, mas com o aproveitamento em todas as áreas curriculares é facultado, mediante concurso, o acesso ao 2º Ciclo que garante a habilitação profissional de Educador de Infância e de Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.

No entanto, é importante referir os objetivos e os critérios de avaliação do estágio do 4º ano da última Licenciatura em Educação de Infância, para que possamos compreender o impacto que os estilos de supervisão dos professores cooperantes tiveram na formação inicial dos educadores de infância.

Na Universidade da Madeira os objetivos do estágio de 4º ano (ano letivo 2009/2010) consistiam, segundo a diretora de curso, na capacidade de:

- aplicar na prática os conhecimentos teóricos aprendidos nas diferentes disciplinas do curso numa perspetiva de interdisciplinaridade;
- ser criativo;
- resolver os problemas com eficácia, demonstrando segurança na sua intervenção pedagógica;
- desenvolver um processo de construção e partilha de conhecimentos, pela interação e reflexão sobre a ação educativa, principalmente com os colegas e educadores cooperantes;
- testar as suas competências enquanto futuros educadores de infância, nomeadamente nos domínios da observação, da intervenção e da avaliação;
- ter atitude de ponderação/reflexão dos seus valores e seus saberes e das suas práticas;
- desenvolver, gradualmente, uma prática consistente e fundamentada, através de uma preparação científica, visando a qualidade de intervenção em educação de infância.

Quanto aos critérios de avaliação, estes incidiram sobre um trabalho individual (10%), um e-portefólio (25%), os pareceres dos professores cooperantes (40%) e das supervisoras do estágio (25%) relativamente ao desempenho e intervenção educativa das estagiárias.

No que se refere à organização e calendarização do estágio, este ocorreu três vezes por semana (de 2ª a 4ª feira), com uma carga horária de quatro horas diárias, complementado pela reflexão sobre o desempenho dos formandos e a programação das atividades com os professores cooperantes (duas horas semanais).

A distribuição dos alunos pelos centros de estágio foi feita por pares (escolhidos conforme a preferência dos alunos) em cada sala e o estágio decorreu em diversas fases. A primeira iniciou-se com o conhecimento da instituição e do grupo e posteriormente a

integração, passando pela consulta de documentos e colaboração com a educadora cooperante. Depois numa segunda fase, partiu-se para a planificação de atividades baseada nas ideias, necessidades e competências das crianças e a gestão das rotinas da manhã.

Numa terceira fase foi desenvolvido um trabalho com a comunidade educativa e dinamizada uma reunião de pais. Por fim, procedeu-se à avaliação da intervenção educativa.

## Capítulo 2 - O Educador de Infância e a Construção do Currículo em Educação Pré-escolar

### 2.1. O Educador de Infância - Identidade e Competências

Uma vez que a Educação de Infância constitui uma realidade ainda recente no sistema educativo (a partir de 1997 com a Lei-Quadro 5/97 para a Educação Pré-Escolar), em relação aos outros níveis de ensino tem sido, por este motivo, muito difícil aceder ao conhecimento profissional da mesma. As funções do educador caracterizam-se por uma diversidade e amplitude que lhe exigem conciliar a componente educativa com a prestação de cuidados, num contexto que é, por si só, complexo e heterogéneo.

Dada multidisciplinaridade que caracteriza a base dos saberes do educador de infância houve, ao longo dos tempos, uma procura pelo reconhecimento profissional deste agente educativo.

Os educadores têm vivido num cenário de instabilidade e descontentamento, que tem levado a refletir sobre a imagem que têm de si próprios. Para Veiga (1981, p.6), antes de se dirigir à criança, é necessário que o educador “desça dentro de si” e faça um conhecimento profundo de si mesmo, da “sua sensibilidade relacional” descobrindo o que se chama a sua identidade pessoal e profissional.

A identidade profissional do educador de infância, segundo Nóvoa (2000), é algo que vai sendo construído na ação prática, a qual se fundamenta em princípios e projetos (Adesão), em métodos e técnica (Ação), e em auto-reflexão (Auto-consciência).

Assim, em 1980, com a A.P.E.I. (Associação de Profissionais de Educação de Infância) foram dados passos importantes no sentido de conferir um papel positivo na socialização e reconhecimento profissional dos educadores, com a promoção de formação contínua e através da sua revista *Cadernos de Educação de Infância*.

A partir de 1989, com o Estatuto da Carreira Docente, os educadores de infância foram integrados numa carreira única para a docência, o que veio possibilitar o direito à igualdade entre todos os docentes, não obstante o nível de ensino. No entanto, somente com a alteração da legislação relativa à formação inicial dos educadores através do grau de licenciatura em 1997, estes docentes conseguiram colocar-se ao mesmo nível dos outros graus de ensino.

Neste sentido, o reconhecimento dado pela licenciatura aos educadores refletiu-se na valorização social e profissional dos mesmos, através de uma formação mais exigente e conforme com a complexidade das suas competências.

Falando mais concretamente sobre as competências deste profissional, estas estão consignadas no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, e definidas no anexo n.º 1 que aborda o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância.

Neste documento é salientado que o educador de infância, no contexto da educação pré-escolar, “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”

Para tal, os educadores de infância tem como principal função a organização de atividades educativas, coletivas e individuais, das crianças dos zero aos seis anos, a todos os níveis do desenvolvimento, no sentido de complementar a educação familiar e promover a integração das crianças no meio envolvente.

Tendo por base as orientações curriculares e pedagógicas instituídas pelo Ministério da Educação para fundamentar a sua ação, o educador de infância planifica, dinamiza e avalia várias atividades relacionadas com a socialização das crianças e o desenvolvimento da sua afetividade (formação pessoal e social); com o desenvolvimento da comunicação e da linguagem; com o desenvolvimento da expressão criadora (comunicação e expressão) e com o desenvolvimento intelectual (conhecimento do mundo).

Para além da ação educativa, o educador de infância também desempenha funções pedagógicas no âmbito da organização do ambiente educativo da instituição onde leciona. Subjacente à organização do espaço e dos materiais, existe uma intencionalidade na construção e dinamização dos recursos educativos, no sentido de contribuir para um ambiente educativo propício à aprendizagem e bem-estar das crianças. Neste sentido, compete ao educador desenvolver e gerir currículo de acordo com o grupo de crianças e o seu contexto familiar e social.

A par com estas funções, os educadores de infância trabalham em parceria com as ajudantes da ação educativa e outros profissionais (câmaras municipais e outras instituições locais) bem como, com as famílias e a comunidade no desenvolvimento dos seus projetos.

Tendo em conta o conjunto de competências inerentes aos educadores de infância e que constam dos perfis gerais e específicos deste nível de ensino, estes educadores

desenvolvem uma ação profissional, em muitos aspetos semelhantes aos outros setores de educação, como refere Oliveira- Formosinho (2000). Esta ação passa pela interação entre o educar e o cuidar, respeitando as características dos sujeitos e do contexto onde se desenrola essa mesma ação.

## 2.2. O Conceito de Currículo

Dado que a Educação de Infância constitui um subsistema educativo que possui uma certa especificidade, pelo facto de prestar serviço a crianças muito pequenas e em condições de grande vulnerabilidade, não possui propriamente um currículo formal como os outros níveis de ensino. No entanto, por se traduzir na “primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (Vasconcelos, 1997, p.9) implica que existam fundamentos que sustentem a sua legitimação no quadro do sistema educativo.

Na perspetiva de Pacheco (1996, p.p. 15,16) o termo currículo tem sido alvo de várias definições e utilizações. A este respeito, o autor refere que “o lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa *caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir* e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de *sequência* ordenada, outra de noção de *totalidade* de estudos”. Esta diversidade semântico-etimológica do termo *currículo* traduz-se numa noção polissémica e dúbia e Pacheco sublinha que o “currículo corresponde a um conjunto de intenções, situadas no *continuum* que vai da máxima generalidade à máxima concretização, traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significados social e historicamente válidos” (*ibidem*, p.18).

Goodson (1997, p. 14) salienta a importância que o conceito de currículo assumiu no âmbito das Ciências da Educação, sendo, atualmente, impossível debater sobre as questões educativas sem abordar esta temática. No entanto, o autor sublinha que ao fazê-lo devemos ter “uma consciência crítica e histórica” (*ibidem*) pois, na sua perspetiva, o currículo é considerado um “artefacto social”, ou seja, é construído com a intenção de concretizar certos objetivos humanos específicos.

Nesta linha de pensamento, Ribeiro (1995, p. 11) reitera que o termo *currículo* não possui um sentido inequívoco, mas sim uma diversidade de definições e de conceitos conforme as posições que se assumam, o que induz, de certa forma, numa ambiguidade.

No entender de Kelly (1981, p.3) o conceito poderá induzir em confusão ao referir-se tanto ao “conteúdo de um assunto ou área de estudos particular”, como ao “programa total de uma instituição de ensino”. Neste sentido, será prudente considerar o currículo no global.

Zabalza (2001, p.25) perspetiva o currículo de forma geral e integradora como o “conjunto de ações desenvolvidas no sentido de oportunidades de aprendizagem”, assumindo uma amplitude que se estende ao sumo das experiências programadas e vivenciadas pelos alunos no contexto escolar, assim como todo o processo inerente à sua consecução.

O conceito de currículo assumiu uma nova amplitude a partir das teorias pós-críticas. Apple M. (1997) concebe o currículo como uma organização hegemónica das estruturas económicas e sociais existentes, que conduzem a um conhecimento restrito. “A educação é uma arena na qual estes conflitos ideológicos são produzidos. Ela é um dos principais sítios nos quais diferentes grupos, com distintas visões políticas, económicas e culturais tentam definir quais deverão ser os meios e os fins legítimos de uma sociedade” (*op. cit.*, p. 35). Para o autor o currículo não é neutro, nem desinteressado, refletindo a visão e os interesses de determinados grupos que o selecionam e o legitimam.

Nesta linha de pensamento, Paulo Freire (2002) assume-se como um crítico do currículo com a utilização do conceito de “educação bancária”, em que o currículo tradicional não reflete o contexto dos indivíduos que participam no processo de aprendizagem. Segundo o autor, o currículo deve preconizar, em primeira instância, as experiências e vivências dos educandos.

Com as teorias pós-críticas passou a existir uma maior abertura ao questionamento e problematização no que concerne às relações de poder, à produção do conhecimento e das identidades sociais, de género e de sexualidade o que, na perspetiva de Silva T. (2004, p.146) “nos fornece um mapa mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinham anteriormente fornecido”.

Na perspetiva de Rodrigues L. (2010, p.196), o currículo é simultaneamente uma questão valorativa (assenta em valores) e uma questão epistemológica (trata do conhecimento e da verdade). Segundo a autora existem “indicadores que nos mostram que o currículo é o lugar onde se processam pessoas certificando-as com um lugar na hierarquia social” (*ibidem*) o que evidencia que o currículo assenta, igualmente, em

relações de poder (escola com as outras instituições). Neste sentido, uma teoria do currículo deve colocar em questão as concepções de sujeito e subjetividade (*ibidem*).

Em suma, o currículo deve ser compreendido numa lógica flexível, mediante o contexto em que se insere, os recursos disponíveis e todos os intervenientes do processo educativo. Só desta forma será possível responder adequadamente às necessidades educativas de todos os alunos (no coletivo e individualmente), tendo por base um currículo aberto e participativo, que organize da forma coerente as experiências e as aprendizagens.

Deste modo, na noção de currículo estão subjacentes três ideias fundamentais e que convém reter: diferenciação, adequação e flexibilização que viabilizam o sucesso educativo e impelem para que se abandone a ideia de escola apática, parada no tempo como era usual associar no passado.

### **2.3. O Conceito de Currículo na Educação Pré-escolar**

Quando falamos de currículo em Educação de Infância, referimo-nos ao conjunto de orientações curriculares elaboradas no sentido de melhorar e fundamentar a prática educativa.

Segundo Serra (2004), em educação pré-escolar, o currículo consiste na reflexão sobre a criança e o seu ambiente familiar, sobre o seu desenvolvimento ao partilhar um espaço (o Jardim-de-infância) com outras crianças, espaço esse construído a pensar nela por profissionais especializados e num determinado tempo.

Spodek (1993), no artigo que escreveu no jornal “Young Children”, apresenta um conjunto de reflexões a cerca das origens do currículo no contexto pré-escolar, desde a criança, passando pelas teorias da aprendizagem e do desenvolvimento, entre outras, para demonstrar como as concepções feitas a cerca da origem do currículo nem sempre se revelam as mais apropriadas.

A ideia de que as crianças são a principal fonte de investigação na origem do currículo em educação pré-escolar surge nos estudos pioneiros de Froebel (1967) e Montessori (1964), como refere Spodek (1993) que recorriam às observações das crianças para construírem o currículo. Neste sentido, as experiências deviam ser organizadas e orientadas no sentido de enquadrar as crianças no contexto escolar.

No entanto, segundo Spodek (1993), esta visão “romântica” das origens do currículo está longe do que realmente acontece na prática. No ambiente pré-escolar o

processo educativo não é tão natural e espontâneo, uma vez que a própria intenção da escola é que a criança se transforme (aprendizagem e desenvolvimento) através das experiências que o próprio jardim-de-infância oferece. A lógica dos centros de educação pré-escolar consiste em tornar a criança diferente daquilo que era inicialmente, logo, menos natural do que quando entrou na escola.

Outra das origens inerentes ao currículo em educação, parte da teoria do desenvolvimento da criança. Na sequência da teoria de piagetiana, talvez por ser mais atual e usual em educação de infância, surgiram alguns projetos no intuito de desenvolver as crianças a nível intelectual. Spodek (*ibidem*) questiona a legitimidade das teorias do desenvolvimento, pelo facto se resumir à descrição das etapas pelas quais a criança se desenvolve e a educação se preocupar com “aquilo que deve ou pode ser”. Neste sentido, as teorias apenas servem para informar e não criar experiências educativas.

Por seu lado, as teorias da aprendizagem também foram apontadas como fonte do currículo, mais especificamente por apresentarem uma proposta de mudança a curto prazo. Ao contrário das teorias do desenvolvimento que propunham uma mudança em longos estágios.

Fala-se frequentemente de objetivos comportamentais e que, no entender de Spodek (*ibidem*), por serem facilmente observados e avaliados podem induzir em erro e ter consequências a longo prazo, uma vez que se esquecem as grandes finalidades (objetivos gerais) se for encurtado o processo.

Também os testes psicológicos foram considerados em alguns programas curriculares em educação pré-escolar, partindo-se do princípio que os mesmos seriam fundamentais para avaliar e ampliar a inteligência da criança. Para Spodek (*ibidem*), a utilização de itens de testes (associados a comportamentos considerados inteligentes) não permitem avaliar a inteligência de uma criança, uma vez que esta não se resume à memorização da resposta perante um estímulo. No seu entender, a inteligência é muito mais complexa e o currículo não se restringe a uma só área do desenvolvimento da criança.

A verdadeira e adequada origem do currículo, na perspetiva de Spodek (*ibidem*), está no conjunto de objetivos que constituem as grandes finalidades da educação para as crianças. A partir destes é possível criar e avaliar as experiências educativas com o contributo das propostas anteriormente apontadas.

No contexto pré-escolar o currículo deve ter em consideração as necessidades e interesses, o nível etário dentro do grupo e os graus de desenvolvimento das crianças. Neste sentido, o currículo deve basear-se em experiências que encorajem as crianças a

escolher e a aprender através de atividades que envolvam diversas áreas de desenvolvimento.

Deste modo, no pré-escolar o currículo deve incluir todas as atividades, (planeadas ou não). Como refere Serra (2004) o denominado *currículo oculto* em que as relações sociais que as crianças estabelecem no contexto educativo são extremamente valorizadas.

#### **2.4. As Orientações Curriculares e a Gestão do Currículo**

Nesta linha de pensamento, foram implementadas as orientações curriculares para a educação pré-escolar, no sentido de constituir um quadro de referência para os educadores de infância, viabilizar este nível de ensino como primeira etapa do ensino pré-escolar e promover uma dinâmica de inovação (Silva, 1997).

A existência de um quadro de referência veio conferir um certo grau de unicidade à educação pré-escolar, possibilitando aos educadores situarem a sua prática face à diversidade de contextos em educação. Por outro lado, as orientações curriculares surgiram com o intuito de tornar visível e do conhecimento público as verdadeiras funções do educador, no sentido de uma maior dignificação do estatuto profissional dos docentes contribuindo, também, para a integração dos pais e de toda a comunidade educativa.

Este documento, apesar de sistematizar a intencionalidade educativa dos educadores, veio também suscitar algumas incoerências, uma vez que a educação de infância continua a ser vista como uma preparação para a etapa seguinte e não como a “primeira etapa da educação básica”. Ou seja, não deixou de ter o estatuto “pré-escolar”, o que evidencia a ideia de que a educação de infância não faz parte de todo um sistema escolar, reduzindo o processo educativo a uma mera transmissão e aquisição de saberes. Dias (1997, p.5) salienta a necessidade de “libertar a educação de infância do paradigma pré-escolar e, ao mesmo tempo de a reinserir no processo que hoje se considera ser aquele em que ela verdadeiramente se situa, o da educação permanente.”

Segundo Silva (1997), embora as orientações curriculares para a educação de infância tenham assumido uma proposta contrária a um currículo ou programa, por serem mais abrangentes e permitindo espaço a variadas opções educativas, não deixaram de levantar diferentes opiniões por parte de alguns profissionais. Desde a questão da flexibilidade passando pela questão da pouca ou demasiada orientação, a preocupação

maior prende-se com o facto desta proposta vir a tornar-se num programa e como refere Silva (op.cit., p.56) numa “escolarização precoce”.

Com as orientações curriculares o educador continua a assumir o papel de *construtor* e *gestor* do currículo, “escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos” (Serra 2004, p. 34).

Por outro lado, a existência de um conjunto de orientações curriculares constitui um instrumento que fundamenta a educação pré-escolar e serve de apoio à *praxis* educativa do educador, conferindo mais rigor e cientificidade à sua prática.

Para além deste aspeto, ao conceber um currículo ou orientações curriculares para o pré-escolar é feito, simultaneamente, um investimento na formação contínua dos educadores, de forma a que estes estejam preparados para geri-lo com flexibilidade e criatividade no âmbito do contexto em que se insere.

As orientações curriculares para a educação pré-escolar exigem que os educadores desenvolvam uma atitude reflexiva e de investigação, a fim de assumirem um papel decisivo na gestão dos seus currículos. Segundo Ludovico (2007, p. 44) “O educador passa assim, a ser parte integrante do currículo construído e executado na sala de aula, desempenhando um papel importante na reforma e desenvolvimento curricular”.

Deste modo, o educador, como gestor do currículo, deve participar ativamente na sua construção, partindo do conhecimento das necessidades das crianças e incorporando-as nas suas práticas educativas. Por este motivo, o educador tem de ser capaz de reconstruir as orientações curriculares para a educação pré-escolar e de “transformá-las num currículo existencial, ou seja, encarar as componentes do currículo, nomeadamente as áreas de conteúdo, como instrumentos orientados para apetrechar as crianças com competências que poderão mobilizar e gerir nos seus próprios percursos pessoais” (Ludovico, 2007, p. 45).

Neste âmbito, “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei 241/2001, de 30 de Agosto).

Quanto à intervenção profissional, a intencionalidade do educador no processo educativo passa por diferentes etapas: a observação de cada criança e do grupo; o planeamento do processo educativo; a ação ou concretização as suas intenções educativas; a avaliação do processo educativo; a comunicação com as famílias e outros elementos

envolvidos na educação das crianças e a articulação dos diferentes contextos onde a criança está inserida.

Segundo Ludovico (2006, p.23) os educadores assumem uma grande responsabilidade na construção do currículo, o que implica que a sua formação integre certos princípios que assentam “na articulação e interação de diversas componentes e dimensões necessárias ao bom desempenho profissional”. Assim, a reflexão sobre a prática e a contextualização dos saberes exige, necessariamente, uma formação permanente.

As opções educativas dos educadores refletem algumas influências provenientes da sua formação (inicial e contínua), no contacto com diversas abordagens teóricas e metodológicas e com determinadas filosofias e movimentos pedagógicos como mais a frente teremos oportunidade de constatar.

## **2.5. Os Modelos Curriculares em Educação De Infância**

Na perspetiva de Oliveira-Formosinho (2007, p. 34) o modelo curricular consiste num “referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e um referencial prático para pensar antes-da-ação, na acção e sobre a acção”. Do modelo curricular constam, de forma articulada, os objetivos, os conteúdos e as estratégias de ensino e avaliação.

Spodeck e Brown (2000, p.194) perspetivam o modelo curricular como uma “representação ideal das premissas teóricas, políticas e administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo”, ou seja, num conjunto de ideias que refletem as estratégias e os recursos a utilizar na construção dos conhecimentos e saberes fundamentais à aprendizagem das crianças

No contexto da educação pré-escolar, cabe ao educador a escolha dos modelos curriculares para fundamentar a sua atuação. Essa opção geralmente é feita com base na sua formação inicial e contínua e nas práticas que adquiriu ao longo da sua experiência profissional, tendo em conta a reflexão individual e conjunta com os seus pares e de acordo com a comunidade na qual está inserido o grupo de crianças que estão a seu cargo.

Em Portugal os modelos predominantes na formação dos educadores de infância, são o modelo High-Scope, o movimento da Escola Moderna, o Modelo Reggio Emília e a Pedagogia de Projeto.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) é uma associação constituída por professores e educadores portugueses que “entendem a profissão de educar como instrumento de participação cívica e de desenvolvimento cultural e social” (Niza, 2007, p. 77). Esta associação defende a auto-formação cooperada, ou seja, que os indivíduos procurem formar-se ativamente, tanto a nível individual como em grupo.

Segundo este modelo pedagógico o desenvolvimento da criança é construído numa perspetiva social, uma vez que esta está inserida num contexto familiar e comunitário, com as respetivas dimensões culturais e históricas.

Nesta perspetiva, a criança é percecionada como parte integrante de um grupo, construindo as suas próprias aprendizagens em contacto permanente com os outros e onde a presença do educador é fundamental. Como agente educativo e orientador do processo de ensino-aprendizagem, o educador, como elemento do grupo, deve promover experiências individuais e coletivas com as crianças, incentivando-as a tornarem-se progressivamente, mais autónomas, participativas e responsáveis.

Deste modo, o currículo preconizado pela MEM é construído com a participação de todos os intervenientes envolvidos no processo educativo (crianças, famílias e comunidade) sendo a escola um lugar privilegiado de cooperação, integração e aprendizagem partilhada. Neste âmbito, os conteúdos, as estratégias e os recursos são desenvolvidos em parceria, no contexto social em que se situa a escola.

O currículo High-Scope fundamenta-se na perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância, iniciada na década de sessenta por David Weikart e numa linha piagetiana que defende a uma organização sequencial do desenvolvimento através de estádios.

Neste modelo curricular é enfatizada a aprendizagem construtiva e ativa das crianças, através da sua participação nas *experiências-chave*, ou seja, atividades que promovem o desenvolvimento das capacidades e competências das mesmas e onde podem construir o seu próprio conhecimento.

Deste modo, o papel do educador passa pela criação de “situações que desfiem o pensamento atual da criança (...) que provoquem conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho J., 2007, p.71), com vista a possibilitar uma interação com o mundo que a rodeia (pessoas e materiais).

A valorização de determinados elementos estruturantes (como o espaço, a rotina e as interações entre as próprias crianças e com os adultos) é a preocupação emergente do modelo High-Scope, que coloca a criança como sujeito principal na construção do seu

desenvolvimento e aprendizagens, tendo o educador como a figura que guia e orienta todo este processo em cooperação com os pais.

O modelo curricular de Reggio Emilia, fundado por Malaguzzi, preconiza a organização social e comunitária da escola em que tanto as famílias, como os educadores e toda a comunidade trabalham, de forma colaborativa, no processo educativo, partilhando ideias e assumindo responsabilidades em conjunto.

As teorias de Piaget e Vygotsky influenciaram notoriamente o desenvolvimento deste modelo curricular, ao defender a ideia de que a criança tem um papel ativo na construção do conhecimento do mundo. Outros teóricos como Gardner, Moscovici, entre outros, vieram enfatizar o papel do adulto (educadores e família) que deve ser, igualmente, ativo, intencional e de apoio.

No modelo Reggio Emilia os projetos são considerados como componente fundamental do currículo, uma vez que possibilitam que a criança desenvolva as suas competências sociais e intelectuais através de atividades que englobem as suas vivências diárias.

A dimensão estética é amplamente valorizada neste modelo, como dimensão do conhecimento, que deve ser trabalhada pelos educadores de forma a desenvolver na criança “múltiplas formas de expressão” através da preparação do ambiente que possibilite um conjunto de experiências de aprendizagem criativas e motivadoras.

O modelo denominado Pedagogia de Projeto deve a sua existência ao movimento da “Escola Nova”, pelas mãos de grandes educadores (Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière, John Dewey, entre outros) e surge em oposição aos princípios e métodos da escola tradicional, com vista ao desenvolvimento de uma metodologia de trabalho pedagógico colaborativa, responsabilizando tanto o educando como o educador no processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento de cada projeto de trabalho.

Neste modelo, é valorizado o contexto sócio-político da comunidade em que estão inseridas as crianças, competindo ao educador dinamizar experiências com o educando, levá-lo a identificar problemas, refletir sobre os mesmos e agir sobre eles no sentido de transformá-los.

Nesta perspetiva, a metodologia de projeto possibilita às crianças, segundo o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 2000, p.89), os quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntas, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

Na pedagogia de projeto o espaço e os materiais são valorizados por permitirem interações, e é o lugar onde as crianças aprendem através das experiências proporcionadas pelos projetos que são desenvolvidos pelo educador com a participação das mesmas. É através dos projetos que compreendemos o processo de ensino/aprendizagem como uma construção com base na participação, nas vivências, nas escolhas, nas curiosidades e interesses das crianças. Cabe ao educador possibilitar à criança a oportunidade de participar ativamente no desenvolvimento do projeto que parte essencialmente das suas experiências de vida.

Segundo Formosinho (1996) a adoção dos modelos curriculares na educação de infância demonstra que há uma aposta na qualidade da ação pedagógica e que ela é feita autonomamente, por cada educador. É por este motivo que ele é o gestor, ou seja, vai orientando e gerindo com o apoio da equipa pedagógica e de acordo com o contexto em que está inserido.

Mas mais do que adotar um modelo curricular, o educador deverá refletir sobre a sua intencionalidade educativa, a qual, na perspectiva de Dias (1997, p. 93) “exige que o educador reflita sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda aos valores e intenções que estão subjacentes”. Portanto, é fundamental que se reflita sobre a ação tendo em conta todos estes pressupostos e que se façam reajustamentos, mas numa construção partilhada com os colegas (não apenas do mesmo nível de ensino), com as famílias e com a comunidade envolvente.

## **2.6. Os Modelos Curriculares na Formação Inicial dos Educadores de Infância**

A formação inicial dos educadores implica, necessariamente, o estudo dos modelos curriculares para estabelecer a ponte entre a teoria e a prática, entre a reflexão e ação e para conhecer a relação entre os princípios da educação e os verdadeiros contextos de aprendizagem das crianças.

Segundo Formosinho (1996, p.12) “os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objectivos e dos métodos de ensino (...) Assim, os modelos curriculares são um importante instrumento de mediação entre a teoria e a prática.” Partindo deste pressuposto, o desenho curricular na formação dos educadores deverá ser perspectivado com vista a preparar o formando para o

desempenho das funções educativas articulando o *saber saber* com o *saber ser* e o *saber fazer*.

Muitas vezes, o formando vê-se confrontado com a complexidade da ação educativa, esquecendo que é importante compreender profundamente o processo de educar e tenta fragmentar o saber profissional em partes, no sentido de simplificar e estabilizar a ação educativa, de forma a conseguir desempenhar as suas funções, o que, conseqüentemente, conduz a uma escolha pouco refletida dos métodos.

A este respeito, Sá-Chaves (1997) sublinha a dificuldade que existe em apreender a complexidade do fenómeno educativo, uma vez que este se encontra em permanente mudança e transformação. Isto exige por parte dos formadores e dos formandos uma reflexão global sobre os modelos curriculares e a sua complexidade no momento do estágio/prática. Formosinho (1996, p. 11) salienta que a “prática educacional quotidiana e a reflexão sobre a prática são muito ajudadas pelo conhecimento profundo dos modelos curriculares”. Nesta linha de pensamento Formosinho (2001, cit. in Severino, 2007, p.40) reafirma que a prática pedagógica constitui a componente curricular da formação cujo objetivo primordial é o de “iniciar os alunos no mundo da prática docente e competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”.

Neste sentido, é importante formar os educadores de infância para a complexidade e para uma visão holística sobre as crianças e a sua especificidade nas várias situações de aprendizagem. Partindo de uma análise global e de um entendimento geral dos fenómenos e das ações que as crianças desenvolvem no seu quotidiano é possível perceber que o seu desenvolvimento é um todo integrado, que necessita ser pensado. Deste modo, a estrutura curricular deverá ser construída de acordo com o nível de ensino em que o futuro docente irá lecionar, de forma a permitir coerência entre o saber científico (teoria) e a experiência (prática).

É neste enquadramento que a supervisão pedagógica assume um papel fundamental, como elemento de articulação entre os saberes da instituição formadora e da prática pedagógica nos centros de estágio. Através do ato supervisivo é possível refletir sobre os contextos educativos e, se necessário, reajustar as práticas tentando encontrar a concetualização adequada a cada situação.

A este propósito, Alarcão (1996) entende como importante uma revisão curricular e epistemológica da prática nos cursos de educação de infância, no sentido de melhorar a formação inicial e a preparar para a entrada no mundo do exercício profissional.

## Capítulo 3 - A Supervisão Pedagógica na Formação Inicial dos Educadores

### 3.1. Supervisão Pedagógica - Conceitos e Práticas

A supervisão pedagógica tem vindo, ao longo dos tempos, a assumir um papel fundamental no âmbito da formação inicial dos educadores e dos docentes em geral, sendo na perspetiva de Severino (2007, p. 43) uma área ou contexto no qual se constitui o desenvolvimento interpessoal e construtivo dos sujeitos que a integram.

Partindo desta ideia, a importância dada à componente supervisiva da prática pedagógica na formação inicial dos educadores de infância tem possibilitado a reflexão sobre o desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos, no sentido de contribuir para uma melhoria das competências do futuro educador.

Entendendo a supervisão pedagógica como componente essencial na formação dos educadores de infância é importante chegarmos à compreensão e à reflexão dos conceitos e práticas que lhe estão inerentes.

A expressão supervisão pedagógica surgiu como alternativa ao processo denominado por orientação do estágio ou prática pedagógica, englobando todos os fenómenos e variáveis que interagem no desenvolvimento do ensino/aprendizagem. Não obstante, o conceito de supervisão foi evoluindo ao longo dos tempos, a par com o contexto cultural e social em que se insere, e alguns autores de influência nesta área reconhecem o grande desenvolvimento e evolução do conceito, sobretudo nos últimos anos.

No contexto português a aceitação do conceito ainda não é consensual, como refere Vieira (1993, p.28), encontrando-se alguma resistência, ao ser geralmente conotada de “chefia”, “dirigismo”, “autoritarismo” e “imposição”. Apesar destes obstáculos relacionados com a sua terminologia, a supervisão pedagógica foi ganhando importância nos últimos dez anos, assistindo-se à criação de cursos de mestrado, realização de doutoramentos, publicação de livros e artigos científicos e realização de encontros científicos que contribuíram para o desenvolvimento do conceito, para além de evidenciar a necessidade de qualificar os professores para o desempenho da função supervisiva como função educativa.

A supervisão pode ser definida “no contexto da formação de professores, como uma atuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (*ibidem*).

Numa outra perspetiva, Alarcão e Tavares (2003, p.16) designam supervisão pedagógica como “um processo em que o professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

Por sua vez Sá-Chaves (2000, p.75) refere-se à supervisão pedagógica como sendo “uma prática acompanhada, interativa, colaborativa e reflexiva que tem como objetivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimentos bem como de capacidades e competências”. Segundo a autora, a supervisão é considerada “um processo mediador dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do formando e da supervisão” (*ibidem*) em que devem existir estímulo e apoio à progressão e à criação de um estilo pessoal dentro de um ambiente de interajuda e confiança.

Também Oliveira-Formosinho (2000, p.6) perspetiva a supervisão pedagógica como “um processo de apoio à formação, que envolve a pessoa e os seus saberes, as suas funções e realizações”. Neste âmbito, a supervisão pedagógica é designada como “integradora de várias dimensões: o currículo, o processo de ensino - aprendizagem, a sala de atividades e a escola, a sociedade e a cultura” (Ludovico, 2007, p.63).

Presentemente, o conceito supervisão é entendido numa aceção mais reflexiva e colaborativa. Moreira (2004, p.25), por exemplo, considera crucial assumir um “conceito de supervisão democrática e transformadora, radicada em valores como liberdade de escolha, a transparência, a colegialidade, a colaboração e a negociação”.

Quando os supervisores iniciam a sua atividade encontram-se, de certa forma, também em formação e desenvolvimento profissional enquanto formadores da escola ou da universidade. Para além disso, ambos têm de colaborar partilhando todo o trabalho e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

### **3.2. Diferentes Cenários de Supervisão Pedagógica**

Para melhor compreender a noção polissémica da supervisão pedagógica torna-se importante a análise de alguns posicionamentos ou estilos mais atuais da supervisão, seguindo de perto as propostas de Alarcão e Tavares.

Na perspetiva destes autores, existe atualmente em Portugal uma multiplicidade de “cenários” de supervisão, não obstante considerarem a existência de algumas práticas

interessantes que sustentam a “...experiência, reflexão, confronto de ideias, ação e formação pela investigação” (2003, p. 44) atribuindo “ao saber profissional dos professores um carácter mais prático do que prático e ao supervisor uma dimensão mais estratégica, mais formativa” (*ibidem*).

Os autores acima citados tipificaram nove cenários que têm subjacentes diferentes concepções de supervisão, configuradas numa linha histórica, na qual cada um deles corresponde a um dado momento ou espaço específico. São eles: o cenário da imitação artesanal; o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; o cenário behaviorista; o cenário clínico; o cenário psicopedagógico; o cenário pessoalista; o cenário reflexivo; o cenário ecológico e o cenário dialógico.

Centremos a atenção nos três últimos por serem os mais atuais na perspetiva de Vieira (2001, p. 547) na medida em que reforçam uma perspetiva colaborativa e que facilita “a emergência de uma orientação transformadora da supervisão, concebida como “ideal” assente em noções de democratização, negociação e colegialidade”.

No *cenário reflexivo* é valorizada a reflexão *na* e *sobre* a ação perspetivando uma nova concepção da prática cujo objetivo é a construção do conhecimento profissional. Schön (1992) foi o grande precursor desta abordagem reflexiva, de natureza construtivista, na qual a aquisição é condicionada por competências que o autor designou de *artistry* e que exigem criatividade e sensibilidade artística para agir em contextos únicos, complexos e imprevisíveis.

O processo de formação pressupõe uma reflexão dialogante sobre o que se observa e o que se vive, exigindo ação, experimentação e reflexão *sobre* a ação. Na perspetiva de Schön (citado por Alarcão & Tavares, 2003, p. 35) “a prática precisa de ser acompanhada por supervisores que, experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros.”

No *cenário ecológico*, a supervisão e a formação são perspetivadas numa abordagem ecológica do desenvolvimento profissional dos professores, numa linha reflexiva, cuja aprendizagem se enquadra no paradigma desenvolvimentista, humanista e socioconstrutivista, “em ambiente interinstitucional interactivo” (*op. cit.*, p.37).

Na formação inicial este cenário dá especial atenção às “relações dinâmicas, recíprocas e sinérgicas e de uma rede múltipla de relações de intercontextualidade com níveis de influência diversificados” (*ibidem*). Dito de outra forma, as atividades, os papéis

e as relações interpessoais são fatores fulcrais que alteram os vários contextos e relações e que são fundamentais para o desenvolvimento humano e profissional.

No *cenário dialógico* perspectiva-se a supervisão situacional, em que a linguagem e o diálogo crítico têm um papel fulcral na construção da cultura e do conhecimento dos professores como profissionais, desvendando as circunstâncias contextuais, escolares e sociais que influenciam o exercício da profissão.

Tal como afirmam Alarcão e Tavares (*op. cit.*, p.p.40- 41) a verbalização reflexiva do pensamento é essencial ao desenvolvimento profissional dos professores, sendo ideal recorrer-se a uma estratégia de diálogo construtivo entre parceiros da mesma comunidade profissional (professores e supervisores pedagógicos), tendo em conta o interesse de todas as partes em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos.

Nesta perspetiva, a supervisão pedagógica é sustentada por relações de colaboração que constituem um instrumento de emancipação individual e coletiva dos professores.

Os cenários aqui retratados não devem ser interpretados de forma isolada, ou seja, coexistem na sua dimensão histórica e cultural, podendo entrecruzar-se nas práticas supervisivas. Sá-Chaves (2000, p.76) defende que “os melhores cenários supervisivos parecem ser aqueles que contribuem para uma formação multidimensional e consistente que permita a tomada de decisões para uma ação consciente e deliberada”. Por outro lado, importa referir que, no contexto atual, a atividade supervisiva se estende a um contexto mais amplo que Alarcão e Tavares (2003) designam como “escola reflexiva”.

Surge uma nova visão da supervisão decorrente da ideia de “uma escola que se pensa através dos seus atores (...) pensa-se no presente para se projetar no futuro e na continuidade, sempre renovada da sua história” (*op.cit.*, p. 133).

A concetualização destes cenários pode, muitas vezes, constituir apenas uma base teórica complementar e na prática serem difíceis de situar (*ibidem*). Deste modo, há que existir uma consciência no uso que fazemos deles a fim de não comprometermos a reflexão e o bloqueio de outras perspetivas.

No que à supervisão respeita, Tracy (2002) defende que os cenários ou modelos de supervisão devem apresentar-se como janelas que possibilitam iluminar a nossa investigação e a nossa prática de supervisão e como estruturas que nos ajudam a organizar o mundo.

Deste modo, a apresentação de cenários, mais do que modelos, deverão contribuir para o questionamento sobre a educação, de forma a conduzir os docentes a uma

necessidade de análise e de reflexão no sentido de serem os próprios a criarem ou recriarem novas abordagens.

### **3.3. O Supervisor Cooperante – Quem é?**

Uma supervisão eficaz, como salienta Ludovico (2007, p.67), “exige atitudes, conhecimentos e competências interpessoais e técnicas” e, como tal, desempenhar funções de supervisão implica um grau de responsabilidade e todo um conjunto de capacidades da pessoa que o exerce. Fala-se então do supervisor, ou do orientador pedagógico. Mas o que é que o define? E quais as suas funções?

Para Vieira (1993, p. 28) o supervisor pedagógico, no sentido restrito da palavra corresponde ao “agente de formação que exerce a tarefa de supervisão de outrem”, não sendo “aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor um espírito de investigação – acção...” (Alarcão & Tavares, 1987, p.44)

Segundo Ludovico (2007, p.66) e com base no pensamento de Wallace (1991) e Mosher e Purple (1972) é possível clarificar o conceito de supervisor pedagógico segundo dois critérios: “por um lado, o facto de se referir ao trabalho com professores, na sua qualidade de pessoas e não de técnicos ou profissionais de ensino e, por outro lado, a focagem no exercício da liderança profissional na orientação e organização da educação”. Deste modo, compete ao supervisor pedagógico criar um contexto formativo, através de um clima de confiança e apoio que seja favorável ao desenvolvimento do supervisando.

Neste âmbito, é importante considerar os objetivos subjacentes à função do supervisor que, no entender de Alarcão e Tavares (2003), passam pelo desenvolvimento de capacidades e atitudes nos formandos, tais como:

- 1) Espírito de auto-formação e desenvolvimento;
- 2) Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência;
- 3) Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas;
- 4) Capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria;

- 5) Capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo;
- 6) Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou insucesso dos seus alunos;
- 7) Entusiasmo pela profissão que exerce e empenho nas tarefas inerentes;
- 8) Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo. (p.72)

Segundo estes autores, perspectiva-se o supervisor como alguém mais experiente e mais informado, um facilitador de aprendizagens que possibilita o desenvolvimento profissional e pessoal dos formandos, através de estratégias que promovam a reflexão, a colaboração e espírito crítico nos seus formandos.

Ao refletir sobre a figura do supervisor pedagógico parece ser fundamental atender às atitudes, às competências e às capacidades necessárias ao desempenho das suas tarefas. A título de exemplo, encontramos seis áreas de características gerais do supervisor identificadas por Mosher e Purpel (1972) e citados por Alarcão e Tavares (2003):

- a) Sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas;
- b) Capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem;
- c) Capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e sentimentos;
- d) Competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;
- e) *Skills* de relacionamento interpessoal;
- f) Responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação. (p.73)

Relativamente às tarefas do supervisor pedagógico, entre o variado leque de atividades que lhe compete é fundamental referir as mais importantes e que segundo Alarcão e Tavares passam por:

Estabelecer um bom clima afectivo-relacional; Criar condições a que o estagiário se desenvolva humana e profissionalmente; Desenvolver o

espírito de reflexão, auto – conhecimento e inovação; Criar condições para que o estagiário desenvolva e mantenha o gosto pelo ensino; Analisar criticamente os programas, textos de apoio e outros documentos; Planificar e avaliar os processos de ensino - aprendizagem e definir os planos de ação a seguir; Identificar os problemas e dificuldades que surgem; Identificar os aspetos a observar e desenvolver estratégias de observação; Observar; Analisar e interpretar os dados observados; Avaliar os processos de ensino-aprendizagem; Definir os planos de ação a seguir (*ibidem*).

No processo de supervisão da prática pedagógica, na formação inicial, estão presentes dois elementos fundamentais para além do formando em questão. Falamos do supervisor institucional e o supervisor cooperante.

Existe uma especificidade inerente aos papéis e funções que cada um dos intervenientes assume no processo de supervisão da prática pedagógica. Assim, o supervisor cooperante situa a sua ação num contexto mais próximo da formação (diariamente), por estar inserido profissionalmente numa sala que serve de ambiente à experimentação da ação por parte do formando.

Por outro lado, o supervisor institucional, uma vez que não está inserido no centro de estágio, é o elemento que faz o acolhimento e a transição entre a instituição de formação e os cooperantes, através de visitas de observação e comunicação. No fundo, o supervisor institucional assume o papel de “mediador educativo” (Formosinho J.,2005), entre os cooperantes, os seus estagiários, e os docentes da instituição de formação, coordenando e constituindo uma equipa com os cooperantes que trabalham com ele.

Deste modo, as ações do supervisor institucional e do supervisor cooperante devem articular-se com o objetivo de “promover e orientar a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente” (Formosinho J., 2005, p. 32). Para tal, o autor defende a “rutura epistemológica” (*ibidem*), relativamente aos conhecimentos destes dois intervenientes, enquanto saberes que não constituem um valor em si mesmos, mas que representam extrema importância na ação pedagógica.

Desta forma, supervisor institucional e o supervisor cooperante devem, em conjunto, transformar e mobilizar os saberes académicos em saberes profissionais.

### **3.4. Formação dos Supervisores Cooperantes**

A seleção dos educadores para o cargo de supervisores cooperantes é feita mediante o protocolo estabelecido entre a Universidade e os centros de estágio, não sendo a formação especializada tomada como principal pré-requisito. Deste modo, muitos educadores cooperantes acompanham as práticas dos educadores estagiários através do conhecimento obtido na formação inicial e contínua e com base em saberes adquiridos ao longo da sua prática profissional.

No entanto, só recentemente, a Supervisão Pedagógica e a Formação de Formadores são consideradas áreas de especialização e estão consagradas na Portaria nº 680/2000, de 29/8 que, no seu artigo 3º, visa “qualificar para exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores”.

A publicação do Decreto-Lei nº 95/97, de 23/4 de 1997, que aprova o regime jurídico da formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, vem pôr fim à ausência de legislação em relação à necessidade de formação especializada dos supervisores e formadores.

Com este decreto as tarefas do supervisor cooperante são consideradas tarefas de especialização docente, exigindo, neste sentido, uma formação prévia. Para tal, é necessário “formar os supervisores cooperantes no desempenho de uma missão tão importante quanto difícil” (Formosinho & Nisa, 2002, p.25), uma vez que estes participam na certificação profissional de cada futuro educador.

Neste âmbito, a formação dos supervisores pedagógicos deve constituir uma das preocupações das instituições formativas havendo necessidade de articulação na seleção e recrutamento dos seus cooperantes.

Segundo os autores acima citados, a formação dos cooperantes deve corresponder “às necessidades institucionais da instituição de formação e das escolas de acolhimento” (*ibidem*) e simultaneamente proporcionar estabilidade profissional ao supervisor cooperante.

### **3.5. Das Competências aos Estilos de Supervisão do Educador Cooperante**

No contexto da formação inicial dos educadores de infância e dos professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico é utilizada a designação legal de supervisor cooperante, uma

vez que a sua condição difere em relação à dos orientadores de estágio, no secundário. Em Educação de Infância a terminologia utilizada para denominar estes agentes educativos é diferente, pois são geralmente designados de educadores cooperantes. Não obstante estas diferenças, o conteúdo funcional do cargo e a responsabilidade docente são similares nos três níveis de ensino. Deste modo, o educador cooperante caracteriza-se por ser um profissional que se insere no projeto da instituição de formação, de livre vontade, sendo selecionado e possuindo um vínculo contratual e funcional à instituição de formação, que define o conteúdo funcional das suas tarefas.

Segundo Formosinho (2001, p. 58) “o professor cooperante é aquele professor do terreno que recebe os alunos de formação inicial nas suas salas e os acompanha e orienta nas atividades de iniciação ao mundo da profissão docente”.

Este elemento é visto, muitas vezes, como um modelo e uma referência profissional e afetiva dado “o seu papel na construção de uma profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho profissional” (*ibidem*).

No processo de supervisão da prática pedagógica o supervisor ajuda o professor estagiário a tornar-se um bom profissional, criando um contexto formativo favorável ao desenvolvimento dos formandos, “através de um clima de confiança e apoio, confrontando-os com situações de desafio e de dissonância cognitiva, potenciadoras do seu contínuo desenvolvimento” (Ludovico, 2007, p.66).

Deste modo, o professor em formação (inicial) deve ter uma atitude de colaboração com o supervisor, (auto) implicando-se na sua própria formação, com vista a que o processo de formação seja bem sucedido. Neste contexto, ambos se encontram em aprendizagem e desenvolvimento para que possam intervir como educadores, na aprendizagem e no desenvolvimento dos seus alunos.

O contexto de estágio é uma componente fundamental na formação do aluno ao nível da iniciação à prática profissional. Nesta realidade o supervisor cooperante tem um papel fundamental pelas condições, oportunidades, orientações e modelo de prática profissional que oferece e constitui para o aluno.

Formosinho e Nisa (2002, p.23) definem o supervisor cooperante como “o professor titular da turma que acolhe na sua sala e nas suas aulas os estudantes de formação inicial, participando na sua iniciação à vida e ao mundo profissional”. Na perspetiva destes autores, “o supervisor cooperante tem um papel essencial na iniciação às

práticas de desenvolvimento curricular e nas práticas relacionais, bem como na certificação profissional” (*ibidem*).

Segundo Glickman (1985, p.117), são necessários três pré-requisitos no contexto da acção supervisora e que formam uma espécie de triângulo onde o conhecimento, representa a base sendo acompanhado pelas competências interpessoais (capacidade comunicativa) e pelas competências técnicas (planear, observar e avaliar).

O autor sublinha as competências interpessoais (*op.cit.*, p.p.120-121) identificando dez categorias inerentes à ação do supervisor: “Prestar atenção, Clarificar, Encorajar, Servir de espelho, Dar opinião, Ajudar a encontrar soluções para os problemas, Negociar, Orientar, Estabelecer critérios e Condicionar”.

Com base nestes comportamentos e competências que configuram e expressam o modo de atuação dos supervisores, é possível determinar três estilos de intervenção/supervisão: *directivo, colaborativo e não directivo (ibidem)*.

No estilo *directivo* o supervisor concentra as suas preocupações em dar orientações, em estabelecer critérios e em condicionar as atitudes do formando. Segundo Severino (2007, p. 61) a supervisão diretiva engloba “um conjunto de *skills* técnicos, de competências e conhecimentos adotados para todos os supervisandos”, o que evidencia um controlo por parte do supervisor sobre os comportamentos e informações dos formandos.

No estilo *colaborativo* o supervisor opta por estratégias de colaboração e negociação conjunta, com base na escuta e na orientação do formando. Na perspectiva de Severino (*op.cit.*, p.62), neste estilo de supervisão o processo de ensino traduz-se na resolução de problemas, através de estratégias consensuais em que há partilha de sugestões aos problemas apresentados, no sentido de resolvê-los.

Quanto ao estilo de supervisão *não directivo* caracteriza-se pela capacidade do supervisor em escutar o formando e de esperar que ele tome iniciativas. Neste aspeto, o ensino é visto como uma experiência individual, em que os supervisandos assumem a responsabilidade no seu processo de desenvolvimento, procurando as soluções para os problemas com que se debate (*ibidem*). Cabe ao supervisor encorajar e clarificar o supervisando, de forma a que ele consiga tomar as decisões por si próprio.

Noutra perspectiva encontramos as conceptualizações de Zahorik (1988) acerca dos estilos de supervisão. Com base nos estudos que efetuou aos estilos relacionais no contexto de supervisão, o autor acima citado apresenta três estilos de atuação adotados pelos supervisores: *prescritivo, interpretativo e apoiante* e estabeleceu dois tipos gerais de supervisão que denominou de ativa e reativa.

A supervisão ativa, no entender de Zahorik (1988) compreende a prescrição de comportamentos por parte dos supervisores, em que os mesmos transmitem aos seus supervisandos o tipo de atitudes e ações que eles (supervisores) consideram ser os mais corretos. Por outro lado, a supervisão reativa impele o supervisor no apoio e encorajamento ao formando, de forma a que o próprio seja capaz de decidir, pensar e agir sozinho.

No que concerne aos estilos de supervisão, Zahorik (1988) destaca alguns “subtipos”, que permitem chegar a uma compreensão mais coerente das características inerentes a cada um dos estilos referidos pelo autor.

Assim, no estilo *prescritivo* (op. cit., p. 11) o supervisor é alguém que desenvolve uma supervisão ativa estando atento aos comportamentos dos formandos e à sua competência técnica e no desenvolvimento de competências a nível da instrução e de técnicas de gestão do grupo/turma. Quatro tipos de supervisor enquadram este estilo: *o académico, o mestre, o mentor e o crítico*.

Neste contexto, o supervisor privilegia os conhecimentos do formando em termos de quantidade e fundamento (o académico), prescrevendo os comportamentos, assumindo a função de especialista (o mestre), aconselhando com autoridade (o mentor). Neste estilo, o supervisor é visto, simultaneamente, como alguém que seleciona de forma cuidadosa as informações (o crítico) analisando e interpretando os comportamentos dos formandos, oferecendo sugestões e apoiando as suas ações.

O estilo *interpretativo* (*ibidem*) caracteriza-se, à semelhança do estilo prescritivo, por uma supervisão ativa em que o supervisor valoriza mais os seus pontos de vista, fornecendo as suas próprias perceções e interpretações e colocando em segundo plano as ideias e opiniões dos formandos.

Dentro deste estilo destacam-se dois tipos de supervisores: o *humanista e o reformulador*. Quando o supervisor conduz os formandos a refletirem e a questionarem a sua prática, proporcionando estratégias que promovam à mudança, ele é considerado o humanista. Por outro lado, quando sugere e exemplifica ações e comportamentos que conduzam a melhorias no âmbito da ação formativa é denominado de reformulador.

O supervisor pedagógico, no estilo *apoiente*, valoriza e apoia o formando, analisa e aceita os seus pensamentos e ações e com este propósito, proporciona um clima onde que cada um tenha oportunidade de pensar por si. Neste estilo, Zahorik (*ibidem*) distingue três tipos de supervisores: o terapeuta, o defensor e o investigador.

Neste estilo, o supervisor assume uma postura afetiva, de empatia e de encorajamento. Escuta o formando com atenção, ajuda-o a projetar o seu plano de ação (o terapeuta) com base nas suas reflexões. Assume igualmente, o papel de mediador, cooperando e impele o supervisando a tomar decisões responsáveis (o defensor), questionando-o de forma a inteirar-se e a avaliar as práticas desenvolvidas a fim de traçar com ele novos caminhos de ação (o investigador). Ao mesmo tempo, e segundo Zahorick (*ibidem*), o supervisor pedagógico ajuda o formando a contornar as dificuldades com que este se depara na sala de aula ou na escola.

**Quadro 1 - Estilos de Supervisão Pedagógica**

Abordagem de Glikman	Abordagem de Zahorik
<p><b>Estilo Directivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orienta</li> <li>- Estabelece critérios</li> <li>- Condiciona atitudes do formando</li> <li>- Controla comportamentos e informações do formando</li> </ul>	<p><b>Estilo Prescritivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Privilegia os conhecimentos do formando, em termos de quantidade e fundamento</li> <li>- Prescreve os comportamentos,</li> <li>- Aconselha com autoridade</li> <li>- Seleciona de forma cuidadosa as informações</li> <li>- Analisa e interpreta os comportamentos dos formandos</li> <li>- Oferece sugestões e apoia as suas ações.</li> </ul>
<p><b>Estilo Colaborativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colabora</li> <li>- Negoceia conjuntamente</li> <li>- Escuta o formando</li> <li>- Orienta</li> <li>- Resolve os problemas conjuntamente</li> <li>- Partilha sugestões</li> </ul>	<p><b>Estilo Apoiante</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Encoraja</li> <li>- Escuta o formando com atenção</li> <li>- Ajuda a projetar o seu plano de ação</li> <li>- Cooperar e impele o formando a tomar decisões responsáveis</li> <li>- Questiona o formando sobre as práticas desenvolvidas</li> <li>- Ajuda o formando a contornar as dificuldades</li> </ul>
<p><b>Estilo Não diretivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuta o formando</li> <li>- Espera que o formando tome iniciativa</li> <li>- Encoraja o formando</li> <li>- Clarifica o formando</li> <li>- Conduz o formando a decidir sozinho</li> </ul>	<p><b>Estilo Interpretativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conduz os formandos a refletirem e a questionarem a sua prática</li> <li>- Proporcionando estratégias que promovam à mudança</li> <li>- Sugere e exemplifica ações e comportamentos</li> </ul>

Como é possível verificar no quadro1, o estilo designado por Glikman (1985) como *colaborativo* possui traços do estilo *apoiante*, e do estilo *prescritivo* (na partilha de sugestões) definidos por Zahorik (1988). Por outro lado, o estilo *não diretivo* apresentado por Glikman possui algumas características do estilo *prescritivo* designado por Zahorik e o estilo *não diretivo* (Glikman) comunga de algumas competências referidas por Zahorik no seu estilo *interpretativo*.

Em suma, estes estilos assumem o contexto temporal e espacial em que se encontram e correspondem ao papel e à ação dos supervisores no que concerne à prescrição dos comportamentos, à interpretação de ideias e no apoio aos formandos. Importa referir que, não obstante as abordagens de cada autor, não existe propriamente um estilo genuíno, mas existem aspetos predominantes que nos permitem categorizar a pessoa e a ação do supervisor, como salienta Severino (2007, p.62).

## Capítulo 4 - Metodologia de Investigação

### 4.1. O Conceito de Método

Ao longo da história a conceção de método sofreu muitas modificações. No entanto, a necessidade e o interesse em encontrar a explicação para determinadas questões e problemas remonta aos primórdios da humanidade.

O conhecimento mítico, passando pelo religioso, filosófico e, até mesmo, o senso comum (popular) surgiram no sentido de encontrar uma explicação inerente às questões relacionadas com a vida humana.

Segundo Lakatos e Marconi (1992, p. 15) o conhecimento científico é aquele que, no séc. XVI, vem marcar a diferença em relação a todos os outros, uma vez que é obtido de modo racional, assenta no real (factual), ou seja, recorre à experimentação e à observação para comprovar as hipóteses. Neste sentido, há uma maior preocupação em compreender a relação entre as coisas e a explicação dos acontecimentos, em vez de buscar as causas absolutas.

Desta forma, o método reveste-se de extrema importância por se traduzir no “conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detetando erros e auxiliando as decisões do cientista” (*op.cit.*, p. 41)

Lakatos e Marconi salientam que o método é atualmente considerado e citando Bunge (1980), como a teoria da investigação que é feita de etapas para concretizar os objetivos a que se propõe. Primeiramente é descoberto o problema ou “lacuna num conjunto de conhecimentos” (*op.cit.*, p.46), depois é formulado com base nos novos conhecimentos empíricos ou teóricos. Em seguida, é feita uma procura aos conhecimentos ou instrumentos inerentes ao problema para partir para a resolução do problema. Se esta resolução não for possível são produzidas novas ideias ou dados empíricos para solucionar o problema. O passo seguinte é a obtenção de uma solução com base nos instrumentos conceituais ou empíricos e parte-se posteriormente para a investigação das consequências da solução e que possam ser importantes para as teorias. Segue-se a comprovação através do confronto entre as teorias e as informações empíricas e só se não existir um resultado positivo é que se passa à etapa destinada à correção das hipóteses, teorias e procedimentos.

Segundo Deshaies (1992, p. 112) a noção de método consiste na “atividade do espírito que se apoia tanto na capacidade de raciocinar, julgar e de avaliar como nos

procedimentos e nas práticas reconhecidas de investigação”. Por outras palavras, resume-se à iniciativa do investigador à experiência, imprimindo um espírito metódico naquilo que se propõe a investigar.

No entender de Deshaies (*op. cit.*, p. 108), o método esteve sempre associado à questão do rigor e da objetividade, alheado das influências pessoais que conferem teor subjetivo e muito pouco racional na aquisição do conhecimento – o chamado método científico. Atualmente, conhecem-se duas formas de raciocínio divergentes, as ciências lógico-matemáticas e as ciências humanas e sociais, o que coloca em questão a existência de um método único para aceder ao real, que é algo tão complexo. Portanto, o conhecimento da realidade não passa pela utilização de um só método, pelo que a incerteza surge como um princípio no acesso ao conhecimento da realidade.

#### **4.2. A Escolha do Método - Estudo de Caso de Carácter Etnográfico**

O estudo desenvolvido, de acordo com as orientações da investigação qualitativa, teve como objetivo responder às questões previamente formuladas e, principalmente, privilegiar a sua compreensão a partir das perspetivas dos sujeitos intervenientes.

Enfatiza-se o estudo dos estilos de supervisão do supervisor/professor cooperante e o seu impacto na formação dos educadores de infância estagiários no contexto da sua prática pedagógica.

Trata-se, portanto, de um estudo de natureza qualitativa que visa recolher as perceções dos intervenientes diretos no processo de supervisão pedagógica, na situação de estágio/prática pedagógica de educadores de infância, e através das quais se poderá compreender a aquisição e aplicação do seu conhecimento profissional e obter possíveis respostas às questões formuladas e que constituem o objeto deste estudo.

A investigação qualitativa engloba uma diversidade de estratégias cujos dados recolhidos são denominados qualitativos por comunicarem uma riqueza de “pormenores, descritivos relativamente a locais, pessoas ou acontecimentos” (Ludovico, 2007, p.82).

No entender de Bell (2008, p.20) os investigadores ao optarem por “uma pesquisa qualitativa, estão mais interessados em compreender as perceções individuais” pressupondo, de certo modo uma inter-ligação do investigador com a realidade em estudo.

Segundo Bogdan e Bilken (1994, p. 11), no que diz respeito à investigação qualitativa e ao facto da mesma enfatizar a “descrição, indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”, é possível investigar um dado fenómeno tanto na sua complexidade, como no seu contexto natural a fim de chegar a um conhecimento sobre os comportamentos dos sujeitos em estudo.

Na investigação em educação tornou-se mais frequente os estudos de caso de natureza qualitativa muito embora esta não seja uma característica essencial deste tipo de investigação.

Neste contexto, como se trata de uma investigação com características particulares, em que há uma incidência intencional sobre a situação específica dos supervisores cooperantes e formandos no contexto do estágio pedagógico, o estudo de caso é uma abordagem metodológica adequada para que possamos compreender, explorar e descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos os diversos atores da investigação.

Para tal, a abordagem metodológica assumida nesta investigação é o estudo de caso de carácter etnográfico por ser a mais adequada, quando se objetiva a compreensão, exploração e descrição de contextos e acontecimentos com uma determinada complexidade, como é o caso da supervisão de estágios. “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos.” (Yin, 2001, p.32)

Segundo o autor (*op.cit.*, p.19) os estudos de caso são a estratégia ideal quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o investigador não possui controlo suficiente sobre os acontecimentos em estudo e quando “o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

Os estudos de caso, não são meramente “exploratórios”. Podem ser simultaneamente “explanatórios” e “descritivos”, não existindo uma delimitação ou clareza entre “as estratégias” ou as ocasiões em que cada uma é usada. No entanto, cada estratégia depende de características bem distintas e associadas ao processo de recolha de dados e à análise dos mesmos.

Quando e como usar cada estratégia depende de três condições que, segundo o autor (*op. cit.*, p. 24), consistem: “a) no tipo de questão de pesquisa proposto; b) na extensão de controlo que o pesquisador tem sobre eventos comportamentais efetivos e c)

no grau de enfoque em acontecimentos históricos em oposição a acontecimentos contemporâneos”.

Em suma, o estudo de caso “como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo” (*op. cit.* p. 33), ou seja, consiste numa incorporação de diversas abordagens desde a recolha à análise dos dados.

Como refere Bell (2008, p.23) “tal como qualquer outra investigação, os dados são recolhidos sistematicamente, a relação entre as variáveis é estudada e o estudo é planeado metodicamente”.

No entanto, muitos investigadores demonstram incerteza quanto a esta forma distinta de investigação, apontando como grande preocupação a falta de rigor por parte do pesquisador ao aceitar “evidências equivocadas ou visões tendenciosas” (*op.cit.*, p. 29), que podem de certa forma influenciar os resultados obtidos. Outra das questões, é a generalização científica, uma vez que se tratam de casos únicos e não “populações ou universos” (*ibidem*) daí que o objetivo do investigador seja o de “expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística)” (*ibidem*), por outras palavras, como refere Yin, fazer uma análise mais “particularizante” e menos “generalizante”.

Em certo sentido, o caso em estudo poderá apresentar semelhanças com outros, mas acaba por distinguir-se por ter um interesse singular e próprio para o seu investigador e intervenientes. Deste modo, o interesse é único, mesmo que depois surjam semelhanças com outros contextos, visto que o que se pretende estudar tem um valor em si próprio, quer pela perspetiva, quer pelos sujeitos nele envolvidos.

Segundo Lüdke e André (1986) o estudo de caso pressupõe: a descoberta, mediante um quadro teórico inicial, em que todo o conhecimento adquirido é algo inacabado, ou seja está em permanente construção.

No estudo de caso, há uma necessidade de apreender o contexto em investigação, a fim de uma melhor compreensão do objeto em estudo. Há, igualmente, uma preocupação em retratar a realidade nas suas várias dimensões e complexidades. Para tal, temos que recorrer a uma diversidade de fontes de informação e de dados para, no seu cruzamento, “confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas” (*op. cit.*, p. 19).

Com o estudo de caso o pesquisador leva o leitor a fazer as suas “generalizações naturalistas”, ou seja, a aplicar nuances do caso em estudo na sua situação particular. Também a linguagem utilizada é conduzida no sentido de ser acessível à compreensão de

que o objeto de estudo é único, singular e “tratado como tendo um valor intrínseco” (*op.cit.*, p. 21). Geralmente, num estudo de caso, são representadas diferentes perspetivas, não existindo uma que seja mais verdadeira do que outra.

O carácter etnográfico desta investigação tem como objetivo enriquecer o estudo, uma vez que permite a recolha de dados “com a preocupação de compreender a (i) racionalidade do outro, o outro cultural, o outro submisso, o outro iletrado o outro não ocidental” (Cária, 2002, p. 12).

Na perspetiva do autor, a etnografia é «especialmente útil para abordar o banal e o familiar e o que se encontra mais próximo permitindo identificar a diversidade cultural daquilo que aparenta ser tão igual ou comum a “nós” (*ibidem*). O estudo etnográfico, como estratégia de investigação pelas diferentes ciências sociais, “permite ao investigador ver-se naquilo que já pensava conhecer, evidenciando o seu etnocentrismo” (*ibidem*).

Deste modo, o etnógrafo, ao objetivar a compreensão de um determinado fenómeno ou contexto tem de “viver dentro” do mesmo (contexto) apesar de não ser ou pertencer naturalmente a esse ambiente. Para tal, é necessário que o investigador permaneça o maior tempo possível no “cenário” de investigação, através de um procedimento geralmente designado por observação participante, sendo ele próprio o investigador, “o principal instrumento de recolha de dados, através de um diário de campo” (*ibidem*).

Segundo Lapassade (1991) o estudo etnográfico surgiu no seio do trabalho de campo (*fieldwork*), realizado pelos antropólogos, como expressão do processo de recolha de informações e materiais no contexto de investigação, sendo atualmente, utilizado por alguns sociólogos, no âmbito do trabalho de campo em sociologia.

Na perspetiva de Atkinson e Hammersley (1998, pp. 110-11) a pesquisa etnográfica reveste-se de uma variedade de características essenciais que evidenciam a exploração da natureza de um determinado aspeto social em particular. Inicialmente é feito um estudo sobre os dados “não estruturados”, ou seja, que ainda não estão codificados sendo tratados como “um conjunto de categorias de análise” (*ibidem*).

Outro dos aspetos que caracterizam o estilo etnográfico é o facto da investigação ser pormenorizada restringindo-se a um pequeno número de casos ou um só caso. E a análise de dados pressupõe uma “interpretação explícita do significado e funções dos atos humanos” (*ibidem*) que se traduz, sobretudo, em descrições e explicações e raramente em quantificações ou tratamento estatístico.

Bell (2008, p.25) define o estilo etnográfico como uma forma de observação participante que impele o investigador a integrar completa ou parcialmente a sociedade a estudar de forma a compreender o melhor possível “as experiências e ações dos indivíduos que constituíam o objeto de estudo”.

As limitações deste estudo prendem-se com a questão da representatividade, à semelhança do estudo de caso. É um estudo que necessita de investimento a nível de tempo de observação participante no terreno e que, embora não conduza a generalizações, permite “a membros de grupos semelhantes reconhecer dificuldades e, (...) ver outras formas de solução de problemas semelhantes no seu próprio grupo” (*op.cit.*, p. 26).

Na pesquisa etnográfica a escolha do processo de recolha de dados depende da natureza dos problemas ou questões que estão em estudo. No entender de Lüdke e André (1986, p. 15) a investigação deverá ser conduzida em três fases: *exploração, decisão e descoberta*.

A primeira diz respeito à “seleção e definição de problemas” (*ibidem*), assim como o local onde o estudo decorrerá, a fim de se estabelecer os primeiros contactos e as primeiras observações, ampliando o conhecimento sobre os aspetos que suscitam maior interesse no âmbito da investigação e sobre os quais se deve aprofundar. Para tal o investigador deve possuir uma ampla bagagem conceptual, de modo a questionar e a formular as hipóteses que, por sua vez, vão sendo alteradas ou reformuladas à medida que o estudo e a recolha de dados vão sendo desenvolvidos.

O passo seguinte consiste na procura “mais sistemática” (*op. cit.*, p.16) dos aspetos que o investigador pretende aprofundar e, neste sentido, é fundamental saber como fazer essa seleção, uma vez que ao longo da investigação os dados recolhidos podem alterar-se e há-que estar atento às várias vertentes teóricas que fundamentam o estudo em questão.

Por fim, segue-se a explicação dos vários fenómenos estudados, procurando a interação entre a realidade e os factos concretos que foram observados e registados e as suas explicações no âmbito teórico. É este processo que permite ao investigador compreender e interpretar os dados, de forma a corroborar ou refutar, de acordo com o referencial teórico existente e simultaneamente desenvolver possíveis teorias.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 17) o papel do investigador na abordagem etnográfica é de tal forma gratificante como exigente, na medida em que envolve determinadas características e habilidades que vão desde o contacto inicial com os participantes do estudo, conseguindo ser aceite sem se envolver demasiado no contexto,

tendo o cuidado de manter o necessário distanciamento de forma a obter as informações desejadas.

Em suma, é fundamental saber selecionar, discernir o geral do particular, assumir responsabilidades, manter confidencialidade dos factos, conhecer com rigor os pressupostos teóricos e metodológicos, para melhor acercar-se, interpretar e compreender a realidade em estudo.

### **4.3. Da Validade à Fiabilidade da Investigação**

Dado que o estudo de caso se baseia num caso, com características específicas, e limitadas a uma realidade circunscrita, a opinião de alguns autores quanto à generalização ou validade externa dos resultados é determinada pelo tipo de caso e pelo carácter do mesmo (Coutinho & Chaves, 2002).

Existem casos em que a generalização não é possível, mas segundo Yin (2001) alguns resultados obtidos em estudos de caso podem, efetivamente, ser generalizados quando aplicados a outras situações.

Também Guba e Lincoln (1988, p.p. 84-85) falam da possibilidade de uma generalização em investigação de natureza qualitativa se houver transferência dos resultados. A noção de “transferibilidade” pressupõe o conceito de generalização, assumindo a existência de semelhanças entre o contexto real e o contexto para o qual se pretende fazer a generalização.

Na perspetiva de Lüdke e André (1986, p.23) é possível ao leitor fazer essa generalização qualitativa, se o mesmo encontrar uma certa similitude nos aspetos de um caso em particular com outros casos, ou situações por ele vividos.

Não obstante, é mais comum falarmos de credibilidade ou validade interna (Guba & Lincoln, 1988) porque as conclusões obtidas a partir dos dados e interpretações, são compatíveis com a realidade do próprio estudo e são reconhecidas pelos seus intervenientes. Para tal, a triangulação de várias fontes de dados, teorias, instrumentos torna-se fundamental para garantir e confirmar a validade interna e a precisão do estudo.

No intuito de assegurar a validade interna e a aceitação por parte dos investigadores, alguns autores, nomeadamente Guba & Lincoln (1988), Stake, (1995), entre outros, apresentaram uma variedade de procedimentos no âmbito da investigação

qualitativa e que passam pela permanência prolongada no local do estudo de modo a permitir detetar possíveis interpretações menos corretas; pela observação persistente permitindo identificar as características mais evidentes; pela partilha entre pares, em que existe um confronto entre as reflexões e pontos de vista do investigador com outros colegas; pelo recurso à triangulação de diversas fontes de dados e de diferentes investigadores, várias teorias e métodos; pelo registo adequado dos materiais utilizados como fontes de dados; pelo recurso aos participantes como forma de confirmação do rigor dos dados recolhidos e das interpretações realizadas; pela documentação dos procedimentos e métodos utilizados nas várias etapas da investigação.

Neste âmbito, surge o conceito de fiabilidade associado à possibilidade de reaplicar as conclusões obtidas num dado estudo a resultados similares, tendo em comum o mesmo fenómeno com o recurso aos mesmos instrumentos (Yin, 2001). Na realidade trata-se de aferir se os dados recolhidos na investigação são estáveis no tempo e se têm consistência interna, especialmente se provierem de diversas fontes (Stake, 1995).

No entender de Bogdan e Biklen (1994, p. 69) numa investigação de cariz qualitativo, nomeadamente no estudo de caso, a questão da fiabilidade é vista de forma diferente no que concerne à replicabilidade dos resultados, que passa necessariamente, pela capacidade de recolher os dados e registá-los com o máximo rigor e com as devidas interpretações que lhes estão inerentes.

#### **4.4. O Contexto e os Sujeitos do Estudo**

Para a implementação do estudo optou-se por escolher os centros de estágio do nível pré-escolar que cooperaram com a Universidade da Madeira no acompanhamento e supervisão da prática pedagógica dos educadores de infância. Para tal, pedimos a colaboração dos supervisores (orientadores de ensino superior) na divulgação dos dados relativos às instituições de estágio e os respetivos educadores cooperantes e estagiários.

A razão da escolha destes locais ficou a dever-se ao facto, destes constituírem espaços de formação profissional e pessoal.

Depois de enviada uma carta de formalização com o pedido de autorização para realizar a investigação inerente ao tema apresentado (anexo 3) aos responsáveis e intervenientes no estudo (educadores cooperantes e educadores estagiários) expôs-se a

intenção em fazer o estudo aos responsáveis por cada instituição, sendo explicitados os objetivos e demonstrada a sua relevância e utilidade e, simultaneamente, foi garantida a confidencialidade e solicitada a sua colaboração.

Tendo em conta este pressuposto e a finalidade do estudo, ou seja, chegar ao conhecimento dos estilos de supervisão dos professores cooperantes e as suas implicações no processo de formação inicial, os sujeitos do estudo correspondem aos principais intervenientes no processo de Estágio/Prática Pedagógica do último ano do curso de educação de infância, ou seja, os educadores cooperantes das escolas de acolhimento e os educadores que fizeram estágio, nas respetivas instituições no ano letivo de 2009/2010.

Para o estudo etnográfico foi selecionado um estabelecimento de ensino pré-escolar, cuja disponibilidade, quer para o investigador, quer para os investigados, reúne as condições de acessibilidade pretendidas para o estudo, assim como a aprovação dos demais intervenientes da direção institucional.

Neste caso, o sujeito da investigação foi uma educadora de infância que iniciou as suas funções docentes no presente ano letivo e que pertence ao grupo de estagiárias da licenciatura do ano transato na Universidade da Madeira. Por ser o primeiro ano de serviço docente, foi de extremo interesse acompanhar o seu desempenho na tentativa de aferir que implicações o estilo, ou estilos de supervisão adotados pela sua supervisora cooperante tiveram no âmbito da formação inicial, nomeadamente na sua prática pedagógica e na construção da sua identidade profissional.

Através do diálogo, da conversa ocasional e da observação da ação pedagógica dinamizada pela educadora, no seu primeiro ano docência, foi feita uma recolha de dados (durante cerca de 5 meses) que visam compreender se efetivamente os estilos de supervisão constituem ou não uma influência na formação inicial dos educadores de infância.

#### **4. 5. Instrumentos de Recolha de Dados**

Como meio de recolha de informação e por se tratar de um estudo de caso de carácter etnográfico, recorreremos a diversas técnicas, que segundo Bell (2004), estivessem de acordo com a tarefa a ser cumprida.

Deste modo, a escolha não se cingiu a um só instrumento, mas a diversos de forma a assegurar os diferentes pontos de vistas dos participantes no estudo e obter várias dimensões do mesmo fenómeno, possibilitando uma triangulação das informações na análise dos mesmos. Neste sentido, Yin (2001, p.92) sublinha que a utilização de múltiplas fontes de dados na dinamização de um estudo de caso permite analisar um conjunto mais vasto de tópicos e igualmente comprovar o mesmo fenómeno.

Assim, na tentativa de aceder à identificação e distinção dos vários estilos de atuação e intervenção (supervisão) adotados e implementados pelos profissionais que exercem a função de supervisão na escola, focando o seu impacto na formação inicial dos educadores de infância, recorreremos às entrevistas, à observação participante e ao diário de bordo para recolher, analisar e triangular as informações obtidas.

#### **4.5.1. A entrevista.**

A entrevista assume extrema importância no estudo de caso, uma vez que permite ao investigador compreender a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências e, como refere Bogdan e Biklen (1994, p.134), “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”.

Gauthier B. (2003, p. 281) define entrevista como uma “interação verbal entre pessoas que se envolvem voluntariamente em igualdade de relação, a fim de partilharem um saber experienciado”, com a finalidade de chegarem à compreensão do fenómeno em questão e os sujeitos que lhe estão inerentes. Constituem fontes diretas de informação, dando a todos os intervenientes a oportunidade de expressarem as suas opiniões e reações acerca dos problemas sentidos no estágio pedagógico.

Dado que o problema em estudo apresenta um carácter pessoal será utilizada a entrevista semi-estruturada às educadoras cooperantes e às respetivas formandas, nomeadamente a educadora de infância que é objeto do estudo etnográfico por ser o instrumento mais adequado para “explorar a fundo uma dada situação vivida em condições precisas” (Sousa, 2005, p. 249).

A entrevista semi-estruturada consiste, segundo Gauthier (2003, p. 282), “numa interação verbal animada de forma flexível pelo investigador”, ou seja, uma abordagem

aos temas de interesse através de uma conversa estabelecida pelos vários intervenientes, de forma a compreender o fenómeno em estudo.

Para tal a criação de um guião com linhas gerais dos temas a explorar, sem indicação sobre a ordem ou a maneira de colocar as questões, permite que a entrevista se desenrole como uma conversação informal.

Bogdan e Biklen (1994, p. 135) salientam que as entrevistas semi-estruturadas permitem obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, mas por outro lado, inviabilizam a possibilidade de como os próprios sujeitos estruturam os tópicos da questão. Estes autores defendem a utilização de várias estruturas de entrevista ( mais ou menos exploratória) conforme as fases do estudo.

Nos estudos de observação participante a entrevista é definida por diversos autores como uma conversa de amigos, uma vez que o investigador encontra no decurso da investigação momentos, ou situações propícias à entrevista sob a forma de conversa.

#### **4.5.2. A observação participante**

Outro dos instrumentos a ser utilizado neste estudo é a observação participante, que no entender de Lapassade (1991 p.24) consiste no trabalho de campo no seu todo e tem o seu início desde o momento em que o investigador chega ao campo de investigação, até ao momento em que o abandona, existindo as devidas negociações que permitirão o seu acesso.

Na observação participante os acontecimentos e situações são registados em notas de campo, transpondo um cariz muito subjetivo e parcial à investigação, na medida em que o investigador e observador ao estar familiarizado com o ambiente do estudo pode deixar passar despercebidos certos aspetos comportamentais. Segundo Woods (2001, p.60) “as notas de campo são, fundamentalmente, apontamentos realizados de dia para refrescar a memória acerca do que se viu e que se deseja registar, e notas mais extensas escritas posteriormente, quando se dispõe de mais tempo para o fazer”.

Este método exige do investigador diversas capacidades, nomeadamente de registo, de compreensão, de relação, expondo as suas fragilidades e inseguranças, uma vez que, tem de conseguir “estar dentro e estar fora dos contextos de ação” (*op. cit.*, p. 13). Em suma, o investigador tem de posicionar-se na fronteira intercultural, como refere Cária (2002). A par com esta perspetiva, Woods (2001, p. 56) sublinha que “os principais

requisitos da observação são (...): um olho que espreita, um ouvido fino e uma boa memória”.

Segundo Lapassade (1991, p.35) “na observação participante ativa (OPA) o investigador esforça-se por jogar um papel e por adquirir um estatuto no interior do grupo ou da instituição que ele estuda”. Para o autor (*op.cit.*, p.24), a observação participante refere-se ao trabalho de campo no seu todo e tem o seu início desde o momento em que o investigador chega ao campo de investigação, até ao momento em o abandona, existindo as devidas negociações que permitirão o seu acesso.

Os dados recolhidos durante a permanência no campo de investigação advêm de várias fontes. Para além da observação participante, o observador também utiliza as entrevistas etnográficas, que se traduzem em conversas ocasionais, não estruturadas e se o estudo assim o exigir, também pode recorrer a documentos oficiais e/ou pessoais, assumindo a, forma de diários, cartas, autobiografias.

Neste âmbito, o investigador pode interagir ativamente nas atividades e no contexto do grupo e, simultaneamente, registar o mais fielmente possível todas as informações pertinentes, ou o que considera válido, ou não registar.

Spradley (1980, p.53) sublinha a necessidade do investigador compreender os vários tipos de participação e familiarizar-se com o seu papel de observador. Neste sentido, o autor (*op. cit.*, p.58) define diferentes graus de envolvimento e compromisso por parte do investigador, tornando-se mais ou menos ativo ou passivo no processo de observação.

Lapassade (2001) definiu três tipos de observação participante. A *observação participante periférica*, na qual o observador tem uma certa proximidade com a população observada, sem bloquear a sua capacidade de análise. A *observação com participação ativa*, adotada por muitos investigadores, e nomeadamente neste estudo aqui desenvolvido, envolve a participação em todas as atividades, mas mantendo uma certa distância. E finalmente a *Observação participante total ou completa*, situando-se no contexto da investigação-ação, em que há uma participação permanente sem existir distanciamento perante as atividades e os investigados.

### 4.5.3. O diário de bordo.

O diário de bordo constitui um instrumento no estudo de caso de carácter etnográfico com o qual o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo.

Segundo Bogdan e Bilken (1994, p.150) essas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. O diário de bordo constitui, simultaneamente, uma fonte importante de dados e um suporte ao investigador no desenvolvimento do estudo.

Bell (2008, p.150) salienta a importância dos diários por constituírem um instrumento fundamental de recolha de informação para o observador participante, permitindo fazer os registos acerca dos modelos e estilos de trabalho e atuação dos indivíduos em estudo. Esses registos referem-se aos comportamentos e não às emoções. Para tal, é necessário o consentimento dos mesmos e como em todas as pesquisas “ é essencial encontrar as pessoas que estejam dispostas a conceder-lhe o seu tempo, às quais poderá explicar o objetivo do seu trabalho e junto de quem poderá indagar eventuais problemas e, se possível, resolvê-los” (*op.cit.*, p.151).

Os diários assumem um período pré-estabelecido, mediante a informação que se pretende reter e apresentam, como os demais instrumentos anteriormente referidos, problemas de representatividade, por não serem precisos quanto aos dias a escolher para observar e registar, daí a necessidade de verificar os dados recolhidos.

A utilização desta metodologia em simultâneo com a entrevista, como referem alguns autores citados por Bell (*op.cit.*, p 153), como é o caso de Burgess (1981) e Zimmerman e Wieder (1977), o método diário-entrevistas, assemelha-se ao método “histórias de vida”.

No entanto, este método requer um cuidado extremo na formulação das questões e na posterior análise das mesmas. De qualquer forma, os diários fornecem dados de extrema relevância, que sendo preparados com a intenção de refletir sobre o objeto de estudo fornecem informações essenciais e permitem chegar a conclusões importantes no decorrer da investigação.

#### **4.5.4. A análise de conteúdo.**

A análise de conteúdo traduz-se num instrumento que permite ao investigador estudar o comportamento humano, indiretamente, com base na análise e interpretação das suas comunicações reproduzidas através da escrita, do som ou da imagem.

Segundo Bardin (1977, p. 9), a análise de conteúdo das entrevistas consiste numa tarefa de *desocultação* de um texto ou de uma opinião no sentido de ir para além das palavras expressas e descobrir o verdadeiro significado do discurso (*op. cit.*, p. 14).

Partindo das *unidades de registo* das mensagens dos sujeitos e do guião de entrevista (*op.cit.*, p. 36), objetiva-se a identificação das “categorias e unidades de análise, reflectindo ambas a natureza do documento analisado em relação ao propósito da investigação” (Sousa, 2005, p. 265). Assim, ao transformar a informação obtida em categorias de análise é possível que a mesma seja interpretada, constituindo um significado para o investigador de acordo com o problema e com o conteúdo analisado.

#### **4.5.5. A análise documental.**

A análise documental possibilita a representação do conteúdo de um documento de modo a “obter a informação pertinente e auxiliar na compreensão dessa mesma informação” (Sousa A., 2005, p.p. 262-264)

Para Lüdke e André (1986, p. 38) “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Neste estudo a análise documental vem servir de complemento à observação participante com a “recolha de dados preexistentes” (Quivy & Campenhoudt 1992, p. 201) como planificações de atividades ou projetos desenvolvidos. Segundo estes autores o investigador pode recolher dados para estudá-los ou para encontrar informações que possam auxiliar no estudo de outros objetos.

---

## **Parte II – Trabalho Empírico**

---

## Capítulo 5 – Tratamento, Análise e Interpretação dos Dados

### 5.1. Análise de Conteúdo das Entrevistas Semi-diretivas

Neste capítulo são apresentados e analisados os dados emergentes das entrevistas realizadas a onze professores cooperantes e a dezoito dos vinte e dois estagiários do último ano da licenciatura em Educação de Infância, assim como das notas de campo relativas à observação participante a uma das educadoras que fez estágio no ano transato.

No entender de Bogdan e Bilken (1994, p. 150) “os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam uma investigação qualitativa a outras formas de ciência. Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar”.

Para o tratamento dos dados recolhidos nas entrevistas foi feito, em primeiro lugar, a análise vertical (Anexo 4) de toda a informação a fim de caracterizar individualmente cada um dos sujeitos (professores cooperantes) em relação ao seu perfil profissional. Interessa, num primeiro momento, identificar as características profissionais que possam ser determinantes e que possibilitem a identificação dos estilos de atuação no acompanhamento e supervisão do processo de estágio pedagógico, quanto a: habilitações literárias; experiência no cargo de supervisor; formação especializada e disponibilidade para a função.

Numa segunda fase, procedemos a uma análise interpretativa das suas representações acerca do processo de supervisão, o seu perfil durante a prática de supervisão de estágio e, por fim, os estilos de supervisão adotados na cooperação dos estágios do 4º ano do curso de educadores de infância na universidade da Madeira no ano letivo de 2009/2010

Relativamente às entrevistas aplicadas aos estagiários, procedeu-se, à semelhança dos professores cooperantes, a uma análise vertical (Anexo 5) dos dados provenientes das entrevistas, a fim de proceder à caracterização dos sujeitos e aferir as perceções que os mesmos têm dos estilos de atuação dos seus supervisores cooperantes e em que medida estes influenciaram a sua formação inicial e, conseqüentemente, as suas opções metodológicas, enquanto profissionais habilitados para a docência.

Por fim, realizou-se uma análise conclusiva das entrevistas de forma a definir relações entre os diversos fatores convergentes e/ou divergentes no âmbito dos estilos de supervisão dos professores cooperantes e a sua influência na formação inicial dos educadores estagiários, no âmbito da prática pedagógica e da construção da identidade profissional.

Ainda neste capítulo é dedicado um espaço ao relato etnográfico com base nos dados recolhidos no contexto da observação participante e que foram compilados em diário de bordo e que se traduzem nas notas de campo (Anexo 6), nas entrevistas etnográficas (Anexo 7), nas conversas informais, na observação participante e na análise documental referente aos projetos e planificações (Anexo 8) realizadas pelo sujeito da observação.

Assim, depois de reunidos os dados procedeu-se à organização e codificação dos mesmos, no sentido de categorizar as informações recolhidas. Segundo Bogdan e Bilken (1994, p. 205) este processo de análise e interpretação implica um “trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”.

No que concerne à codificação, as entrevistas aos professores cooperantes foram diferenciadas por ordem alfabética e os respetivos estagiários seguiram esta mesma lógica, mas adicionando os números 1 e 2, uma vez que os estágios foram acompanhados por duplas e não individualmente (quadro 2). Embora não tenha sido possível entrevistar todos os pares de estágio, a codificação serviu para fazer a distinção das entrevistas aos professores cooperantes e para permitir a sua associação aos respetivos estagiários.

**Quadro 2 – Codificação dos sujeitos do estudo**

<b>Professores cooperantes</b>	<b>Estagiários</b>
A	A1 A2
B	(não entrevistadas)
C	C1 C2
D	D1 D2
E	E1 E2
F	F2
G	G1 G2
H	H1 H2
I	I1 I2
J	J1
K	K1 K2

Após a codificação foi construído um sistema de categorização das entrevistas, no sentido de “procurar as palavras e frases que os sujeitos utilizam (...) destacar palavras específicas e agrupá-las dentro de um código genético” (*op.cit.*, p. 233), tendo em consideração o guião de entrevista (Anexo 9), o que possibilitou a análise de conteúdo das respostas recolhidas juntos dos professores cooperantes e respetivos estagiários, dividindo-as em categorias, sub-categorias, unidades de análise e unidades de conteúdo.

Nas entrevistas aos professores cooperantes foram definidas as seguintes categorias:

- a) identificação dos professores cooperantes;
- b) desempenho de funções de cooperação;
- c) formação específica para supervisão de estágios;
- d) conceções sobre o processo supervisiivo;
- e) receção aos estagiários;
- f) apoio prestado aos estagiários;
- g) atitudes para com os estagiários.

No que respeita à análise das entrevistas efetuadas aos estagiários foram categorizadas da seguinte forma:

- a) representações sobre o contexto de estágio;
- b) conceções sobre o apoio prestado pela cooperante;
- c) relação cooperante/ estagiário;
- d) conceções sobre a influência da cooperante na formação inicial;
- e) representações sobre a contribuição da cooperante no desenvolvimento da prática pedagógica;
- f) representações sobre a influência da cooperante na formação na construção da identidade profissional.

### 5.1.1. Análise de Conteúdo - Professoras Cooperantes

#### *Identificação dos professores cooperantes*

No que concerne às características dos cooperantes (onze entrevistados) do estágio final do curso de educação de infância (quadro 3), com base nas entrevistas realizadas em Maio de 2011, é de salientar que a totalidade são do sexo feminino e as suas idades estão compreendidas entre os 36 e os 53 anos. Todas as cooperantes são licenciadas (complementos de formação), embora a formação inicial tenha sido obtida pelo bacharelato. Uma das educadoras obteve a licenciatura em ensino especial, apesar de inicialmente, ter feito o bacharelato em Educação de Infância. Quanto ao tempo de serviço destas profissionais situa-se entre os 14 e os 30 anos, o que nos permite aferir que já possuem uma quantidade considerável na docência no nível pré-escolar, algumas bem próximas da aposentação. Outro aspeto a referir, é o facto da maioria das cooperantes, à exceção de três, pertencer ao quadro de escola (QE), o que evidencia a estabilidade, em termos de mobilidade, na escola onde lecionam.

**Quadro 3 – Identificação dos professores cooperantes**

Professores cooperantes	Idade	Género	Formação académica	Anos de lecionação	Situação profissional	Anos de cooperação
A	45	Fem.	Lic.	24	QE	17
B	48	Fem.	Lic.	24	QE	3/4
C	51	Fem.	Lic.	26	QE	6
D	53	Fem.	Lic.	30	QE	+ 2
E	36	Fem.	Lic.	14	QZP	2
F	45	Fem.	Lic.	21	QE	1
G	40	Fem.	Lic.	15	QZP	8
H	37	Fem.	Lic.	15	QZP	7
I	49	Fem.	Lic. E.E.	25	QE	1
J	47	Fem.	Lic.	26	QE	10
K	49	Fem.	Lic.	26	QE	+ 10

Fem. - Feminino

Lic. – Licenciatura

Lic. E.E. – Licenciatura em Ensino Especial

QZP - Quadro de zona pedagógica

QE - Quadro de escola

### *O percurso dos professores cooperantes nas funções de supervisão*

A interpretação dos dados relativos ao percurso dos professores cooperantes permitiu-nos identificar o número de anos e as razões da aceitação ou imposição (apenas um caso) do desempenho de funções de cooperação e supervisão de estágio.

A partir das respostas dadas pelas professoras cooperantes, é possível verificar que apenas duas das dez entrevistadas (F, I) desempenhou pela primeira vez funções de supervisão de estágio no ano letivo transato, pelo menos no ensino regular, já que uma das cooperantes anteriormente referida, o fez no ensino especial, mas no entanto, não sabe precisar ao certo, o número de anos. Para as restantes, não sendo a primeira vez, apresentam uma diversidade de anos que difere de uma cooperante para outra. Assim, o número de anos referentes ao desempenho de funções de cooperação situa-se entre os vinte e os dois anos. No entanto, não podemos afirmar se estes fatores influenciaram diretamente nos estilos de supervisão de cada uma das cooperantes. Apenas servem para situar o número de experiências na cooperação.

### *Razões da aceitação das funções de cooperante*

As motivações para exercer funções de cooperação (quadro 4) são resultantes de um conjunto de razões intrínsecas e afetivas relacionadas com o gosto em cooperar, a troca de experiências e de aprendizagens:

Acho que aprendemos sempre, que elas trazem coisas novas...acho que na partilha podemos crescer... (A).

Eu sempre gostei muito de aprender e as alunas trazem sempre algo de novo... eu gosto muito de colaborar... porque há sempre um intercâmbio de valores, de aprendizagem, e pessoas (D).

Sempre gostei muito de, portanto de cooperar seja em que for... permite-nos também estar sempre a evoluir, contacto com novas formas, às vezes de trabalhar... oportunidade de estarmos mais atentas a algumas mudanças... é importante partilharmos a nossa experiência (J).

Outras razões apresentadas foram de natureza extrínseca, relacionadas com o dever social da profissão em auxiliar futuros profissionais, uma vez que também estiveram na mesma situação quando fizeram a sua formação inicial e o contributo de tal cooperação no desenvolvimento das crianças.

Primeiro porque também já fui estagiária e precisei que alguém fizesse esse papel (A).

Penso que já tenho minimamente uma experiência válida para poder orientá-las (B).

Contribuirmos para que outras pessoas também sejam bons educadores... Ser educadores cooperantes pode ser um fim último de apoiar as crianças (C).

Eu acho importante porque já precisei. É uma questão de retribuir (E) Porque eu sei que é preciso haver estágios (K).

Por outro lado, uma das educadoras (I) referiu que o exercício de funções de cooperação foi uma imposição feita pela escola, uma vez que todos os centros de estágio têm protocolo com a universidade e, devido ao tempo de serviço que possuía, foi nomeada pela direção da escola para supervisionar e acompanhar os estágios.

**Quadro 4 – Desempenho de funções de cooperação**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Unidades de análise</b>
Desempenho de funções de cooperação	1- Razões da aceitação das funções de cooperante	<b>1</b> Gosto em cooperar (D, H, J) Troca de experiências/aprendizagens (A, C, D, E, H, J) Atualização dos saberes (D, E, J) Contribuir para a educação das crianças (C) Importância do estágio (E, K) Experiência em supervisão (B)
	2- Imposição	<b>2</b> Imposição da escola (I)

Em geral, as razões apresentadas pelas cooperantes conjugam tanto o gosto e o interesse pessoais, como o sentido de dever profissional e contribuição para a formação inicial das futuras profissionais.

Neste âmbito, as motivações que levaram à aceitação dos cargos de supervisão influenciam as disposições com que as cooperantes desempenham as funções de cooperação, uma vez que podem ser condicionantes no apoio que é prestado às estagiárias e no estilo de supervisão adotado ao longo do estágio.

#### *Formação específica para supervisão de estágios*

No que respeita à formação específica para a supervisão de estágios (quadro 5), esta é inexistente para a totalidade das cooperantes. Algumas educadoras referiram que ao longo do seu percurso na cooperação em estágios realizaram algum tipo de pesquisa autónoma, através de leituras sobre o tema e também a frequência em ações de formação.

**Quadro 5 – Formação específica para supervisão de estágios**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Unidades de análise</b>
Formação específica a nível da supervisão de estágios	1- Existência/ inexistência de formação	1 Inexistência de formação específica (todas as cooperantes) Pesquisa autónoma (C, G) Frequência em ações de formação (G)
	2- Concepções sobre a formação específica em supervisão	2 Importante (E, J, K) Útil (B) Interessante (H)

Quando questionadas se consideravam importante a formação para a supervisão e acompanhamento dos estagiários, algumas evidenciaram o seu interesse e utilidade nas práticas supervisivas.

Acho que era útil sabermos até como atuar relação a elas, porque pode haver coisas que, a gente também já não estamos tão atualizadas quanto isso, e saber atuar mais corretamente (B).

A nível de estágios propriamente especifica, não. Mas aquilo que vamos lendo, aquilo que vamos sabendo e conversando e falando com as professoras da universidade, com as orientações que nos dão, portanto é mais ou menos isso (C).

Não. Tive com o sindicato, o Sindicato dos Professores, foi este ano, por acaso foi sobre supervisão docente, deu assim umas luzes. E tive também supervisão das práticas e isso ajudou também. Mais umas luzes (G).

Foi salientado por uma das cooperantes, que a própria experiência como educadora de infância e na cooperação ao longo dos anos, permitiu acompanhar e supervisionar os estágios sem necessitarem de formação.

Se calhar seria interessante, mas aquilo que nós sabemos, aquilo que nós fazemos e que também vamos lhes passar (H).

#### *As concepções dos professores cooperantes sobre as práticas de supervisão*

A forma como os professores cooperantes concebem o processo de supervisão, surge como um fator importante no sentido de compreender se os modelos e as estratégias que utilizam, influenciam as suas práticas e estilos de supervisão.

Deste tema emergem as ideias e os aspetos que os cooperantes consideram relevantes para o desempenho das funções de cooperação e que fundamentam as suas práticas de supervisão.

A opinião das cooperantes, relativamente ao exercício de supervisão das estagiárias (quadro 6), englobam um conjunto de competências interpessoais e funções, por um lado diversas e, por outro, convergentes em alguns aspetos.

**Quadro 6 - Concepções sobre as práticas de supervisão**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Unidades de análise</b>
Concepções sobre as práticas de supervisão	<b>1- Competências interpessoais</b>	<b>1</b> Disponibilidade (A, D, K) Diálogo (D, K) Abertura (A, C, D, K) Aceitação (C) Ser humana (G) Ser compreensiva (H)
	<b>2- Funções de um cooperante</b>	<b>2</b> Ajudar (E, G) Apoiar (I) Avaliar (B) Cooperar (C) Conversar (J) Exemplificar (E) Facilitar (I) Partilhar conhecimentos e experiências (A, D, G) Planejar (F) Refletir (C, J) Reaprender (F) Transmitir (I) Valorizar (C, D)

Atentando o quadro 6 é possível verificar que a maioria das cooperantes entrevistadas sublinha como competências inter-pessoais a abertura (A, C, D, K), seguido da disponibilidade (A, D, K), do diálogo (D, K) e como principais funções, a partilha de conhecimentos e experiências, a reflexão, a ajuda e a valorização das estagiárias.

É ter abertura, disponibilidade... Ponho-me ao serviço delas... incentivo-as a aproveitarem esse percurso para experimentarem, para dinamizarem, para ir vivenciando outras experiências ... e tento sempre dar uma palavrinha da minha experiência e do meu conhecimento prático (A).

Aceitação das estagiárias, portanto, estar aberta às ideias delas, o que elas pensam... cooperar nas suas necessidades, valorizar muito a relação pedagógica que elas têm, perceber que no início do estágio elas precisam mais do nosso apoio do que ao longo do estágio, perceber que temos que estar diariamente a fazer uma reflexão (C).

Tem de haver muito diálogo, muita disponibilidade da parte do educador... ser muito maleáveis, recetíveis, saber ouvir o outro, valorizar como pessoa e dar também os nossos conhecimentos (D).

Estar disponível ... estar atenta ao que se passa. Ter o diálogo também sempre aberto...fazer uma reflexão com elas...abertura e disponibilidade (K).

### *O papel dos professores cooperantes em contexto superviso*

No sentido de aprofundar o conhecimento sobre o papel das cooperantes nas práticas de supervisão e de aferir os estilos adotados pelas entrevistadas torna-se fundamental compreender como decorreu o processo de integração das educadoras estagiárias e caracterizar o apoio prestado no início e ao longo do estágio.

Questionadas as cooperantes sobre as atitudes e estratégias adotadas na receção às estagiárias (quadro 7) foi possível verificar que houve uma preocupação emergente em fazer a apresentação das formandas aos pais e crianças (D, H, K), em explicar as regras/rotinas da instituição e das crianças (E, F, J), em explicar as características do grupo de crianças (E, F, J) e em integrar no ambiente e na dinâmica da sala/grupo (B, C, H).

Mostrei logo disponibilidade. Recebê-las bem. Pô-las à vontade, fazer a apresentação aos meninos...integrá-las nas rotinas da sala, apresentá-las aos pais (H).

Falar como estava orientada a rotina diária, falei de algumas características, portanto do grupo, e falei em alguns aspetos...o meu desempenho, em termos de conduta com as crianças (J).

Outra das estratégias escolhidas pelas cooperantes passou pela criação de um ambiente descontraído (G,H), por mostrar disponibilidade (H,I), por proporcionar abertura e confiança (A) e dialogar (D).

Apenas duas das cooperantes entrevistadas salientaram sentimentos de alegria (I), empatia e satisfação (A).

**Quadro 7 – Receção às estagiárias**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Unidades de análise</b>
Receção às estagiárias	1- Estratégias para a receção das estagiárias	<p>1</p> <p>Apresentar aos pais e crianças (D, H, K)</p> <p>Explicar as características do grupo de crianças (E, F, J)</p> <p>Integrar no ambiente e na dinâmica da sala/grupo (B, C, H)</p> <p>Explicar as regras/rotinas da instituição (E, F, J)</p> <p>Criar um ambiente descontraído (G, H)</p> <p>Mostrar disponibilidade (H, I)</p> <p>Integrar na instituição (C, K)</p> <p>Proporcionar abertura e confiança (A)</p> <p>Dialogar (D)</p>
	2- Sentimentos/ emoções	<p>2</p> <p>Alegria (I)</p> <p>Empatia (A)</p> <p>Satisfação (A)</p>

*Apoio prestado aos estagiários*

Ao longo do estágio, a maioria das cooperantes consideram que apoiaram muito as estagiárias (A, C, D, E, G, H), sendo este tipo de apoio muito diversificado. Algumas educadoras cooperantes referem a ajuda (D, H), o diálogo (C, E) e a reflexão (C, G) como componentes importantes no apoio às estagiárias.

Tento apoiar o máximo, apoiar no sentido de todos os dias fazer uma pequena reflexão, depois da prática pedagógica, apoiar no sentido, de apesar de lhes dar a liberdade de planificarem, dialogar sobre a forma de fazer a planificação, se é adequado ou não (C).

**Quadro 8 – Apoio prestado aos estagiários**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Unidades de análise</b>
Apoio prestado aos estagiários	<b>1- Classificação do apoio prestado</b>	<b>1</b> Muito (A, C, D, E, G, H) Adequado/Moderado (I)
	<b>2- Tipo de apoio prestado</b>	<b>2</b> Abertura (A) Ajuda (D, H) Colaboração (K) Diálogo (C, E) Disponibilidade (A) Exigência (H) Interação (A) Liberdade (C) Motivação (J) Mútuo (F) Presente (B) Presença Reflexão (C, G) Sugestão (H) Troca de ideias (F)
	<b>3- Sentimentos/emoções presentes no apoio</b>	<b>3</b> Preocupação (J) Dedicação (D, H)

Por outro lado, a disponibilidade, a interação, a troca de ideias e o diálogo foram fatores apresentados por cada uma das educadoras, entre outros, presentes no quadro 8.

#### *Representações sobre o Estilos de supervisão*

Num primeiro momento, foi interessante recolher as opiniões das cooperantes a cerca do estilo de supervisão adotado (quadro 9) no acompanhamento das estagiárias e no que concerne ao apoio prestado. Depois de conhecer as suas representações sobre os estilos foi importante compreender em que medida se coadunam com as suas concepções de supervisão e as suas atitudes na prática supervisiva.

A totalidade das entrevistadas referiu adotar um estilo de supervisão colaborativa, no entanto, uma das cooperantes (B) revelou que a sua colaboração era gradual, chegando a ser inicialmente diretiva.

Nos primeiros dias, tive que ser diretiva mesmo, depois distanciei-me um pouco para deixá-las mais à vontade. Fui colaborativa, gradualmente (B).

Outras duas entrevistadas (C, D) confirmaram ser diretivas em alguns momentos e quando há necessidade de intervenção mas, geralmente, assumiram uma postura colaborativa ao longo do estágio.

No geral sou mais colaborativa mas acho que pode haver momentos que tenho que ser diretiva, porque eu acho que quando há momentos em que não há controle... Relativamente às estagiárias deste último ano: acho que fui colaborativa, pu-las à vontade, dirigindo nalgumas situações muito específicas (C).

Apenas uma das educadoras afirmou ser não diretiva em determinadas situações respeitantes ao bem-estar das crianças.

Há momentos que nós temos de colaborar diretamente quando há uma criança que está mal... mas eu deixava muito elas à vontade e, às vezes, até havia momentos em que quase me ausentava da sala, entre aspas, para lhes dar o espaço (D).

#### *Comportamentos/Atitudes de apoio*

No âmbito dos estilos de supervisão foi imperioso verificar o tipo de atitudes e de comportamentos assumidos pelas cooperantes no apoio às estagiárias. De acordo com o quadro 9 é possível verificar que grande parte das entrevistadas (A, F, G, J, K) consideram que o seu apoio centrou-se em estimular/proporcionar o pensamento, a reflexão e a descoberta das estagiárias.

Mas quando vejo que as coisas estão a seguir um caminho que não é o mais correto, intervenho e digo e levo-as, há sempre uma reflexão, para que elas percebam (A).

Tirávamos os apontamentos sobre o que era para fazer e elas faziam a planificação e apresentavam e fazíamos todos os dias, no fim do dia a reflexão, sobre como tudo tinha corrido (F).

Havia coisas que elas faziam que eu pedia que refletissem (G).

Gosto de vê-las ... ter a oportunidade de, digamos, de pensar de, no fundo descobrirem forma de trabalhar com as crianças (J).

**Quadro 9- Atitudes para com os estagiários**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Unidades de análise</b>
Atitudes para com os estagiários	1- Representações sobre o Estilos de supervisão	1 Colaborativa (A, C, D, E, F, G, H, I, J, K) Colaborativa gradualmente (B) Diretiva (no início/às vezes) (B, C, D) Não diretivo (no fim/às vezes) (D)
	2- Comportamentos/Atitudes de apoio	2 Intervenção (quando necessário) (A, E) Ausência temporária na sala (D) Colocar à vontade (D) Dar liberdade (E) Facilitar o processo (I) Dar oportunidade (J) Levar a pensar/refletir/descobrir (A, F, G, J, K)

Contudo, os aspetos relacionados com a intervenção em situações específicas, a reflexão, a ausência temporária na sala, dar liberdade e oportunidade descritos no quadro 9, permitem verificar que as cooperantes não se cingiram a uma única dimensão de apoio.

### 5.1.2. Análise de Conteúdo – Educadoras estagiárias

#### *Identificação dos educadores estagiários*

À semelhança dos professores cooperantes, apresentamos os elementos que caracterizam os educadores que fizeram estágio final no ano letivo de 2009/10 de forma a possibilitar uma identificação geral dos mesmos, em termos de género, idade e situação profissional em que se encontram no momento das entrevistas (efetuadas entre Maio e Julho de 2011).

**Quadro 10 – Identificação dos educadores que fizeram estágio em 2009/10**

<b>Educadores estagiários</b>	<b>Género</b>	<b>Idade</b>	<b>Situação profissional</b>
A1	Fem.	25	Contratada
A2	Fem.	23	Contratada
C1	Fem.	29	Desempregada
C2	Fem.	23	Contratada
D1	Fem.	23	Contratada
D2	Fem.	23	Contratada
E1	Fem.	22	Desempregada
E2	Fem.	23	Desempregada
F2	Fem.	30	Contratada
G1	Fem.	38	Contratada
G2	Fem.	37	Contratada
H1	Fem.	22	<i>Part-time</i>
H2	Fem.	29	Desempregada
I1	Fem.	27	Desempregada
I2	Fem.	23	Desempregada
J1	Fem.	25	Contratada
K1	Fem.	26	Contratada
K2	Fem.	26	Contratada

Fem. – Feminino

Atentando no quadro 10 é possível afirmar que a totalidade dos estagiários entrevistados (18) é do género feminino cuja média de idades se situa nos 26.3 anos.

No que respeita à situação profissional, verificamos que a maioria das entrevistadas se encontra a lecionar (cerca de 11). Uma das educadoras licenciadas está a trabalhar em *part time* na área de animação e entretenimento de crianças e as restantes seis estão desempregadas, aguardando colocação no ano letivo seguinte.

### *Representações sobre o contexto de estágio*

Quando questionadas a cerca da sua experiência como estagiárias (quadro 11) último ano da licenciatura, grande parte das entrevistadas afirmou ter sido positiva (A1, A2, C2, F2, G1, K1). Outras responderam ter sido gratificante (E1, E2, G2, H2, I2). Algumas estagiárias salientaram ter sido uma experiência muito boa (D1, D2, I2, J1), e outras perspetivaram como enriquecedora (A2, C1, H2).

Foi positiva, foi ao encontro daquilo que eu esperava, trabalhei nas diferentes áreas, foi para uma sala de jardim-de-infância. Eu gostei, foi mesmo ao encontro daquilo que eu esperava (K1).

Foi uma experiência gratificante... pude contactar com diversas crianças possuidoras de variadas personalidades e pude conhecer de uma forma mais pormenorizada o “ mundo delas”. Adquiri conhecimentos que a teoria não transmite e pude estabelecer relações com profissionais da área de Educação de Infância e também com diversos encarregados de educação (E2).

Para algumas das entrevistadas a experiência do estágio possibilitou um maior contato com a realidade (C2, D1, E2) e uma das educadoras estagiárias (A1) afirmou ter tido muito apoio por parte da cooperante, contrariamente a duas (I1, A1) que sublinharam ter tido pouco apoio.

Outras entrevistadas classificaram a experiência no estágio como: fundamental (A2), importante (A1), de acordo com as expectativas (K1) e, até mesmo, insuficiente (K2). Por outro lado, a experiência do estágio influenciou algumas educadoras a nível do crescimento profissional e pessoal (C1, D2, E2, J1), no estabelecimento de relações (crianças, profissionais e pais) (E2, H1) e no sentido de aplicar a teoria aprendida na prática (D1, E1, F2).

Acho que foi positiva, pois tive a oportunidade de colocar em prática todo o conhecimento adquirido ao longo do curso (F2).

**Quadro 11 - Representações sobre o contexto de estágio**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Unidades de análise</b>
Representações sobre o contexto de estágio	1- Classificação da experiência de estágio	<b>1</b> Positiva (A1, A2, C2, F2, G1, K1) Muito boa (D1, D2, I2, J1) Pouco apoio (I1, A1) Muito apoio (A1) Enriquecedora (A2, C1, H2) Gratificante (E1, E2, G2, H2, I2) Fundamental (A2) Importante (A1) Insuficiente (pouco tempo) (K2) De acordo com as expectativas (K1) Maior contacto com a realidade (C2, D1, E2)
	2- Emoções/sentimentos	<b>2</b> Instabilidade (J1) Dificuldades (K2) Mais profissional e menos estagiária (I2)
	3 - Níveis de influência	<b>3</b> Crescimento/aprendizagem profissional e pessoal (C1, D2, E2, J1) Estabelecimento de relações (crianças, profissionais e pais) (E2, H1) Aplicar teoria na prática (D1, E1, F2)

Relativamente às emoções e sentimentos vividos, apenas três estagiárias afirmaram que sentiram instabilidade (J1), dificuldade (k2) e por outro lado uma sensação de ser menos estagiária e mais profissional (I2).

Senti que a minha prática pedagógica e o estágio duraram pouco tempo. Sai da Universidade com pouca prática para a realidade profissional, e que tenho algumas dificuldades (K2).

*Conceções sobre o apoio recebido (cooperante, orientadora e colega de estágio)*

No que concerne ao apoio prestado (quadro 12), as entrevistadas referiram que sentiram necessidade de apoio e foram apoiadas, tanto pela cooperante como pela

orientadora e a colega de estágio. Apenas duas (H1, K2) referiram que sentiram algum apoio e uma das entrevistadas (k2) sentiu-se muito apoiada.

**Quadro 12 - Representações sobre o contexto de estágio**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Unidades de análise</b>
Representações sobre o contexto de estágio	<b>1- Necessidades de apoio</b>	<b>1</b> Sim (A1, A2, C1, C2, D1, D2, E1, E2, F2, G1, G2, I1, I2) Em parte/algum apoio (H1, K2) Muito (K1)
	<b>2- Tipo de apoio/ Nível de apoio</b>	<b>2</b> Profissional (C1) Emocional (C1) Moral (H2) Pedagógico (H2) Prático (I2) Partilha de ideias (G1) Na planificação (A2, E2, F2) Na orientação (C2) Na resolução de situações (C2, E2) Na intervenção com as crianças (A1, C2, E2, F2)
	<b>3- Elementos de apoio</b>	<b>3</b> Cooperante (A1, A2, C1, C2, D1, D2, E1, F2, G2, H1, H2, I1, J1, K1, K2) Orientadora (universidade) (A1, E1, E2, F2, G2, H1, H2, I1, J1, K1, K2) Colega de estágio (D2, E1, F2, G1, G2, H1, H2, J1, I1)

Segundo as entrevistadas esse apoio foi maioritariamente proporcionado pela sua cooperante, mas também sentido por parte da orientadora da universidade e da colega de estágio.

Apoio, nós sempre precisamos, mesmo sendo o estágio de 4º ano nós precisamos sempre de apoio. E a quem eu pedi mais apoio foi sempre à educadora cooperante porque ela era mesmo uma pessoa diferente, ela considerava-nos como uma equipa, como uma pessoa da equipa, e pedia sempre o apoio dela com as crianças (A1).

Nós sentimos sempre o apoio da educadora, das colegas, nós apoiamo-nos muito na nossas orientadoras de estágio, nós tivemos duas orientadoras (D2).

Sim. Orientação na planificação das atividades a realizar; sugestões sobre como intervir em certos momentos durante o estágio. Da orientadora de estágio, do par de estágio e da educadora cooperante (F2).

O tipo de apoio sentido pelas estagiárias manifestou-se a vários níveis, sendo a intervenção com as crianças (A1, C2, E2, F2) a variável mais referida, seguida da planificação (A2, E2, F2) e resolução de situações (C2, E2). Outros níveis de apoio também foram salientadas, e compreendem a dimensão profissional, emocional, pedagógica, prática, e manifestam-se a nível da orientação, e da partilha de ideias.

Ainda sobre o apoio prestado, mais especificamente por parte das cooperantes (quadro 12), e segundo a perspetiva recolhida através das respostas das estagiárias permitenos verificar que foi considerado por algumas como sendo muito bom (D2, H2, I2, J1) e até excelente (A1, D1, H1). Duas das entrevistadas (C1, G1) referiram ter sido um apoio positivo e outras duas (K1, K2) afirmaram que foi reduzido. Outras opiniões verificadas salientam o apoio como muito útil (C2), muito importante (A2), benéfico (I2) e intermédio (I1).

Quanto ao tipo de apoio prestado pelas cooperantes, este expressou-se através de comportamentos e atitudes face às estagiárias e o que se verifica pelas respostas categorizadas no quadro 13, é uma diversidade de variáveis. Não obstante, é possível destacar a disponibilidade (A1, D2, F2, H1) como uma das características mais destacadas pelas estagiárias, seguindo-se outras atitudes de apoio, como a ajuda (E2, H1), a presença (D2, G2), a reflexão (C1, J1) e o sugerir (E2, H1).

Foi espetacular, foi excelente. Ela tinha sempre disponibilidade sempre para falar todos os dias connosco. Ela esta ali sempre disponível (A1).

Bom, pois estava sempre disponível a orientar, tirar dúvidas e aconselhar nos momentos solicitados (F2).

Estava sempre pronta a ajudar a melhorar o meu desempenho no estágio e a dar sugestões construtivas (E2).

Foi ótimo... Apoiou sempre, no que podia, ajudava. Sempre a dar ideias, sugestões, para nós melhorarmos... Sempre disponível (H1).

Por outro lado, duas das estagiárias entrevistadas que afirmaram ter tido pouco apoio (K1, K2). Acrescentaram que a sua cooperante foi pouco recetiva e reflexiva.

Tinha muito que ser eu a pedir, ela não estava muito recetiva a ajudar, ou até não percebia que eu precisava de apoio (K1).

O apoio prestado pela minha cooperante, foi muito reduzido, pois nas reflexões diárias, esta ficava somente à espera da minha reflexão, e referia muito pouco acerca da minha prestação (K2).

**Quadro 13 - Conceções sobre o apoio prestado pela cooperante**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Unidades de análise</b>
Conceções sobre o apoio prestado pela cooperante	<b>1- Classificação do apoio prestado</b>	<b>1</b> Benéfico (I2) Excelente (A1, D1, H1) Positivo (C1, G1) Muito útil (C2) Muito importante (A2) Muito bom (D2, H2, I2, J1) Indispensável (E1) Condicionante (na prestação) (A2) Intermédio (I1) Pouco/reduzido (K1, K2)
	<b>2 - Tipo de apoio (características/attitudes da cooperante)</b>	<b>2</b> Disponibilidade (A1, D2, F2, H1) Diálogo (A1) Ajuda (E2, H1) Presente (D2, G2) Apoio a nível prático (E1) Apoio na planificação (I1) Orientação (F2) Esclarecimento (dúvidas) (F2) Reflexão (C1, J1) Aconselhamento (F2) Superação de situações (C2) Dar sugestões (E2, H1) Pouco recetiva e reflexiva (K1, K2)

Outras atitudes são sublinhadas pelas estagiárias: o diálogo (A1), o aconselhamento (F2), o esclarecimento de dúvidas (F2), a superação de situações (C2), a orientação (F2), o apoio na planificação de atividades (I1) e, finalmente, o apoio a nível prático (E2).

### *Relação cooperante/ estagiária*

Neste ponto, e após a interpretação dos dados relativos às conceções e representações sobre o estágio e o apoio prestado, passamos à análise da relação estabelecida entre cooperante e estagiária.

No quadro 14 é possível verificar que esta relação foi considerada por algumas das entrevistadas como positiva (E2, G1, K2) e boa/muito boa (E1, G2, I1, I2).

**Quadro 14 - Relação cooperante/ estagiária**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Unidades de análise</b>
Relação Cooperante/ Estagiária	<b>1-</b> Classificação da relação estabelecida	<b>1</b> Positiva (E2, G1, K2) Boa (E1) Muito boa (G2, I1, I2)
	<b>2-</b> Tipo de relação estabelecida	<b>2</b> Amizade (A1, C1, D1, D2) Diálogo (A1, I1) Cooperação (A2) Apoio (A2, H1) Profissional (C1, D1, D2) Respeito mútuo (C2) Empatia (C2) Compreensão (D2) Abertura (F2) Saudável (F2) Interajuda (A1, D1, E1) Interação (D2) Proximidade (H1) Sinceridade (H2, J1) Justiça (J1) Formal (K2)

Quanto ao tipo de relação estabelecida, encontramos muitas variáveis, sendo a amizade uma das mais consideradas pelas estagiárias (A1, C1, D1, D2), seguindo-se a relação a nível profissional (C1, D1, D2) e de interajuda (A1, D1, E1). Outros aspetos da relação referidos foram: o diálogo, o apoio, a sinceridade, a cooperação, o respeito mútuo, a empatia, a abertura, a atenção e a justiça (quadro 11).

Era uma relação profissional e de amizade também. Ela tentou ajudar em tudo o que pôde mesmo (D1).

Profissional, de amizade, ele era compreensível, ela tornava-se uma pessoa muito acessível e isso tornava-nos melhores, e isso eu acho...havia uma interação entre nós (D2).

De uma maneira geral, as opiniões e concepções das estagiárias acerca da sua relação com a cooperante foram positivas e nenhuma das entrevistadas relatou ter uma má relação com a sua cooperante. Neste sentido, o tipo de relação estabelecida assumiu uma diversidade de dimensões e aspetos partilhados por algumas estagiárias, inclusive comuns a alguns pares de estágio (D1, D2 e I1, I2).

#### *Concepções sobre a influência da cooperante na formação inicial*

Quanto à influência da cooperante na formação inicial, é possível verificar através do quadro 15 que algumas estagiárias classificaram como sendo essencial/importante (A2, C1, J1), muita/bastante (D1, H1, I2) e parcial (A1, D1, E2, F2, I1). Houve quem considerasse que a cooperante teve pouca influência (C2, K1) e quem referisse como boa (H2), positiva e negativa simultaneamente (K1), útil e eficaz (E2).

Foi das educadoras cooperantes que tive, aquela com que mais me identifiquei e consegui ter... um rumo que eventualmente deverá passar pelo ensino especial. A de 4º ano influenciou-me bastante (I2).

A influência da minha cooperante na minha formação inicial foi deveras importante, pois como ela aprendi muito (C1).

A influência da professora cooperante foi pouca pois era uma professora “externa” à universidade, com a qual nunca tínhamos tido aulas e com a qual tivemos contacto apenas no estágio final (C2).

**Quadro 15 - Concepções sobre a influência da cooperante na formação inicial**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Unidades de análise</b>
Concepções sobre a influência da cooperante na formação inicial	<b>1- Grau de influência</b>	<b>1</b> Importante/essencial (A2, C1, J1) Muita/Bastante (D1, H1, I2) Pouca (C2, K1) Parcial (A1, D2, E1, F2, I1) Boa (H2) Positiva/Negativa (K1) Útil/Eficaz (E2)
	<b>2- Tipo/aspetos de influência</b>	<b>2</b> Aprendizagem (C1) Trabalho em equipa (A1) Metodologia de trabalho (D2, E1) Valorização das atividades musicais (F2) Esclarecimento de dúvidas (E2) Crescimento profissional e pessoal (G1) Conhecimentos teórico-práticos (J1) Organização da sala (I1) Interesse pelo ensino especial (I2) Atitude de calma (J1) Modelo a seguir (G2) Orientação (H1)

No respeitante ao tipo de influência, esta incidiu sobre vários aspetos, sendo a metodologia de trabalho partilhada por duas das entrevistadas (D2, E1). Outros fatores de influência recaíram sobre a aprendizagem (C1), o trabalho de equipa (A1), a valorização das atividades de expressão musical (F2), os conhecimentos teórico práticos (J1), a organização da sala (I1), entre outros referidos no quadro 15.

Influenciou. Há coisas que nós aprendemos e que hoje em dia colocamos na nossa prática, mesmo que não nos demos conta (D2).

Acaba por influenciar, mas também, vemos inicialmente como ela trabalha, e pronto, acabamos por seguir um bocadinho os métodos dela (E1).

A cooperante... dava valor às atividades ligadas à música e introduzia várias técnicas diferentes para as realizar. Este aspeto é claro que me cativou e influenciou (F2).

Influenciou a forma como ela dirigia a sala e a nível de organização da sala. Nós tentámos nos guiar pelo que ela já tinha feito, para também não chegarmos, e oferecer uma coisa completamente diferente às crianças (I1).

*Representações sobre o contributo da cooperante no desenvolvimento da prática pedagógica*

A influência da cooperante no desenvolvimento da prática pedagógica (quadro 16) é vista por algumas das entrevistadas como um contributo positivo (C2) e parcial (K2) e como sendo, por um lado, muita contribuição (D2) e, por outro, pouca (K2).

**Quadro 16 - Representações sobre a contribuição da cooperante no desenvolvimento da prática pedagógica**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Unidades de análise</b>
Representações sobre o contributo da cooperante no desenvolvimento da prática pedagógica	<b>1- Grau de contribuição</b>	<b>1</b> Contribuição positiva (C2) Contribuição parcial (K2) Muita influência (D2) Pouca influência (K1)
	<b>2- Tipo/aspectos de contribuição</b>	<b>2</b> Orientação (A2, F2, J1) Reflexão diária (C1, J1) Disponibilidade (A2, C2) Apoio na planificação (E1) Concretização das atividades (H1) Incentivo/encorajamento (G1, H2) Apoio (G1, G2, C2, I2) Controlo do grupo (D1, D2) Conhecimento sobre desempenho da educadora (K1, K2) Troca de ideias/estratégias (A1) Interação com as crianças (A1) Diálogo (sobre o desempenho) (E2) Aconselhamento (F2) Área do ensino especial (I1)

O tipo de contributo engloba aspetos da ação da cooperante, como a reflexão diária (C1, C2, J1) a orientação (A2, F2, J1), a disponibilidade (A2, C2) e atitudes como o

controlo de grupo (D1, D2), o apoio (G2, I2), o incentivo/encorajamento (G1, H2) e o conhecimento sobre o desempenho da educadora (K1, K2).

A minha cooperante mostrou-se sempre disponível para quaisquer dúvidas e para orientar a planificação das atividades por nós proposta (A2).

Ajudou-me e apoiou-me no decorrer do estágio, incentivando-me e encorajando-me em relação ao trabalho desenvolvido na sala (G1).

Contribuiu no meu processo pedagógico, na medida em que me orientava todos os dias, através da reflexão e crítica construtiva (J1).

Apesar de não me cingir muito pela maneira como ela trabalhava, em certo ponto também foi bom poder ter conhecimento da forma como ela trabalhava e aí ir ou não ao encontro das minhas... daquilo que acredito e como deve ser feito (K1).

O quadro 16 apresenta, ainda, outras variáveis relacionadas com o tipo de contribuição por parte das cooperantes e que passam pelo aconselhamento (F2), o diálogo sobre o desempenho (E2), a interação com as crianças (A1) e a troca de ideias e estratégias (A1). Segundo uma das entrevistadas o contributo da sua cooperante no âmbito da sua prática pedagógica incidiu sobre a área do ensino especial (I1).

Ela dava-nos ideias, estratégias de como estar com as crianças... para tentar interagir mais com as crianças, não deixá-las de parte. Tentar que a atividade que fazemos é para a criança, não é para nós. Nós tínhamos sempre que ver o interesse das crianças (A1).

Contribuiu com as suas experiências. Não digo as desse ano, mas as experiências passadas dela, na área do ensino especial, também, que também nos cativou a enveredar por essa área (I1).

Um aspeto a salientar é o facto de algumas duplas (D1 e D2; G1 e G2; K1 e K2) partilharem da mesma opinião em alguns aspetos da contribuição das suas cooperantes, o que vêm reafirmar, ainda mais, as representações que as estagiárias têm da sua cooperante.

Há coisas... Ela nisso ela era mesmo firme e exigente com o grupo e isso era muito bom e eu tornei-me mais exigente porque era o melhor para eles (D1).

Influenciou muito... Não só estar a trabalhar, mas a controlar as interações que eles têm entre eles, comportamentos... O controlo do grupo, isso era uma coisa que ela tinha muito (D2).

Ajudou-me e apoiou-me no decorrer do estágio, incentivando-me e encorajando-me em relação ao trabalho desenvolvido na sala (G1).

### *Representações sobre a Influência da cooperante na construção da identidade profissional*

A forma como as estagiárias sentiram a influência das suas cooperantes no desenvolvimento da sua identidade profissional (quadro 17) foi manifestada por algumas das educadoras (C1, A2, G1, G2, H2, I2, J1). Para outras estagiárias esta influência foi moderada (A1, K2, E1, D1, D2, F2), para outras foi pouco influente (C2, H1, K1), ou não influenciou em nenhum aspeto (I1).

A minha educadora cooperante marcou a minha identidade profissional na medida em que me fez ter consciência daquilo que uma educadora deve ser e sempre me apoiou, mostrando que as coisas menos boas devem ser tidas em conta para melhorar o nosso desempenho (A2).

Não houve grande influência pois a identidade profissional começou a ser construída desde o início do curso e com a professora cooperante apenas tive “contacto” na fase final do mesmo, ou seja, apenas no estágio final (C2).

Acho que não, porque não tem a ver com os meus ideais como educadora. Acho que não me identifico com nada...com o tipo de trabalho que faz, porque se calhar ela também está a construir isso, ela teve muitos anos no ensino especial (I1).

Em relação aos fatores da influência na construção da identidade profissional, é possível destacar o modo de estar na profissão (E1, E2, G1, J1, K2) como um dos aspectos mais marcantes.

Para mim a maneira de ela estar na profissão, para mim é uma boa maneira de estar, acho que é um exemplo a seguir... em certos aspectos, no geral, não (E1).

Alertando para os aspectos positivos e negativos desta profissão e transmitindo os devidos conhecimentos que uma educadora de infância deve possuir para que a sua atividade profissional seja desenvolvida positivamente (E2).

Apreendi com ela, que temos de ter muito amor, carinho e dedicação pela nossa profissão (J1).

**Quadro 17- Representações sobre a Influência da cooperante na formação na construção da identidade profissional**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Unidades de análise</b>
Representações sobre a Influência da cooperante na formação na construção da identidade profissional	<b>1- Grau de influência</b>	<b>1</b> Influência (C1, A2, G1, G2, H2, I2, J1) Moderado/em parte (A1, K2, E1, D1, D2, F2) Pouco (C2, H1, K1) Nada (I1)
	<b>2-Aspectos da influência</b>	<b>2</b> Atitudes com o grupo (A1) Elaboração das planificações (atividades e estratégias) (C1) Consciência dos deveres da educadora (A2, E2) Ser educadora (dinâmica, perspicaz, disponível) (C1) Maneira de ser e ver as crianças (D1) Disponibilidade (D1) Boa relação de equipa (D2) Modo de estar na profissão (E1, E2, G1, J1, K2) Enriquecimento da prática (G2) Atitudes com os pais (K2) Gosto pela expressão musical (F2) Interesse pelo ensino especial (I2) Diálogo reflexivo (J1)

Outros marcos de influência referidos foram: a consciência dos deveres da educadora (A2, E2), atitudes com o grupo (A1), elaboração das planificações (atividades e estratégias) (C1), ser educadora (dinâmica, perspicaz, disponível) (C1), Maneira de ser e ver as crianças (D1), Disponibilidade (D1) e Boa relação de equipa (D2) (ver quadro 17).

O modo como elaboro as minhas planificações, certas atividades e técnicas que aprendi com ela, o ser mais dinâmica, mais perspicaz... tudo teve influência dela (C1).

Ela via sempre as crianças como pessoas, e a maneira de ela ser, disponível também, para nós foi disponível e a maneira de trabalhar teve influência (D1).

Tinha uma boa relação com a colega da sala, e isso eu tento fazer com as minhas, porque eu acho fundamental quando estamos a trabalhar em equipa. Ter um bom parcerismo (D2).

### **5.1.3. Síntese das entrevistas aos professores cooperantes e às estagiárias**

Em termos de síntese final da análise de conteúdo às entrevistas, podemos afirmar que o desempenho de funções de cooperação em contexto de estágio final dos educadores de infância, especificamente no ano letivo de 2009/2010, foi aceite pela maioria das cooperantes, com a exceção de uma educadora que referiu o exercício de supervisão como uma imposição por parte da escola (centro de estágio). Este facto não se revelou inibidor nem potenciador de influência na formação dos educadores de infância, uma vez que ao longo da análise da entrevista verificamos que a cooperante, apesar da imposição, se mostrou disponível e aberta a apoiar e orientar as estagiárias.

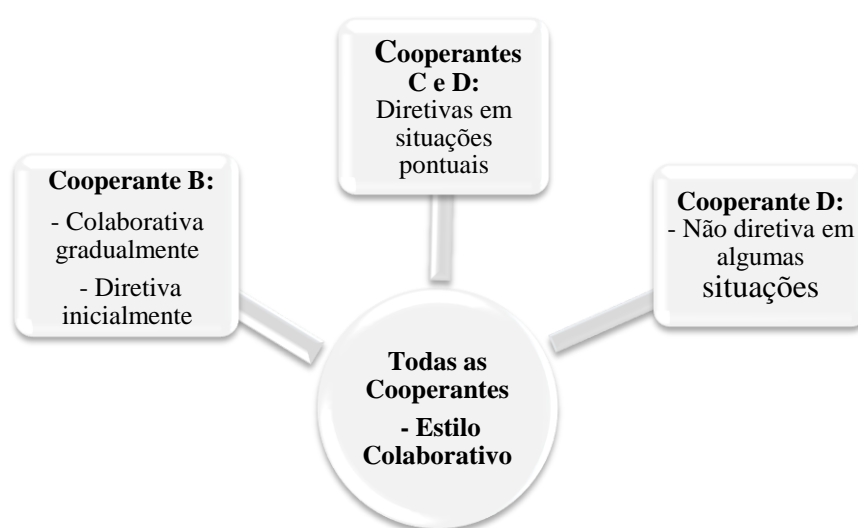
Nenhuma das cooperantes teve formação específica no âmbito da supervisão de estágios. No entanto, e apesar de considerarem algo importante, acreditam que a sua experiência prática lhes permite acompanharem e supervisionarem as estagiárias.

Relativamente ao exercício de supervisão de estágios, as opiniões das cooperantes compreendem uma diversidade de competências interpessoais, como a abertura, a disponibilidade, o diálogo (entre outros) e como principais funções a partilha de conhecimentos e experiências, a reflexão, a ajuda e a valorização das estagiárias.

No que respeita à cooperação dos estágios de quarto ano foi possível verificar que, tanto na receção como no apoio ao longo do período de estágio, as cooperantes salientaram ter uma grande preocupação em preparar o ambiente e as pessoas envolvidas para acolher da melhor forma possível as formandas e, por outro lado, a disponibilidade, a abertura, a confiança e o diálogo foram as atitudes que mais caracterizaram o seu desempenho.

Uma vez conhecidas as representações das cooperantes sobre a supervisão e o seu modo de supervisionar foi possível aferir o estilo de supervisão que caracteriza cada uma delas, partindo também, das suas conceções e estabelecendo uma ponte com os modelos de estilo de supervisão apresentados por Glikman (1985) e Zahorik (1988).

Seguindo a perspetiva de Glikman (1985, p.120) verificamos, com base na análise dos dados provenientes das entrevistas, que todas as cooperantes adotaram um estilo de supervisão colaborativa, optando por estratégias e atitudes de colaboração e de negociação conjunta, com base na escuta e na orientação do formando, de modo a contribuir para a resolução dos problemas através da partilha de sugestões.



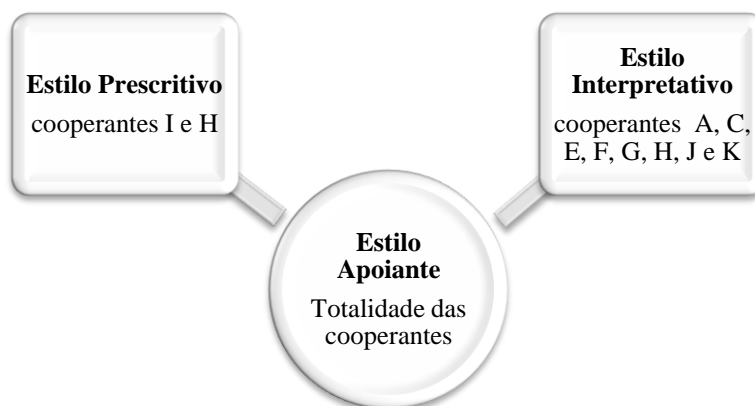
**Diagrama 3 – Distribuição dos estilos de supervisão segundo Glikman (1985)**

Porém, uma cooperante exerceu o estilo colaborativo gradualmente, chegando a ser inicialmente diretiva, ou seja, concentrando as suas preocupações em dar orientações, em estabelecer critérios e por vezes, condicionando as atitudes do formando (*ibidem*). Outras

duas entrevistadas apresentaram, para além do estilo colaborativo, o estilo diretivo em situações pontuais, inerentes ao bem-estar e segurança das crianças.

Apenas uma das educadoras afirmou que, apesar de ser colaborativa e por vezes diretiva, optou em alguns momentos por ter um estilo não diretivo. Neste contexto, Glikman (*op.cit.*, p.121) refere a capacidade do supervisor em escutar o formando e de esperar que ele tome iniciativas, encorajando e clarificando, de forma a que ele consiga tomar as decisões por si próprio.

Na perspetiva de Zahorik (1988), e fazendo uma comparação com os dados obtidos nas entrevistas semi-diretivas, verificamos que as educadoras cooperantes apresentam, predominantemente, o estilo apoiante na medida em que encorajam, escutam as estagiárias e as ajudam a projetar o seu plano de ação, cooperando e impelindo-as a tomar decisões, questionando sobre as suas práticas e ajudando-as a ultrapassar as dificuldades. Este é o estilo de supervisão que mais se aproxima das suas representações e das atitudes referidas pelas cooperantes e que, em certa medida, se aproximam do estilo colaborativo defendido por Glikman (1985).



**Diagrama 4 – Distribuição dos estilos de supervisão segundo Zahorik (1988)**

No quadro 18 (baseado nas teorias de Glikman e Zahorik) é possível estabelecer a relação entre os estilos de supervisão das cooperantes e as suas conceções, as suas atitudes e apoio prestado no âmbito da acção supervisiva, fazendo uma síntese de tudo o que foi dito anteriormente.

**Quadro18 – Os estilos de supervisão versus competências, funções, recepção e apoio prestado**

<b>Estilos das Cooperantes</b>	<b>Conceções Competências interpessoais</b>	<b>Conceções Funções</b>	<b>Recepção às estagiárias</b>	<b>Apoio prestado</b>
<b>A = colaborativo = apoiante + interpretativo</b>	Disponibilidade Abertura	Partilhar conhecimentos e experiências	Proporcionar abertura e confiança	Abertura Interação Disponibilidade Intervenção (quando necessário) Levar a pensar/refletir/descobrir
<b>B = colaborativo + diretivo = apoiante</b>		Avaliar	Integrar no ambiente e na dinâmica da sala/grupo	Presença
<b>C = colaborativo + diretivo = apoiante + interpretativo</b>	Abertura Aceitação	Cooperar Refletir Valorizar	Integrar na instituição Integrar no ambiente e na dinâmica da sala/grupo	Diálogo Reflexão Liberdade Ausência temporária na sala Colocar à vontade
<b>D = colaborativo + diretivo + Não diretivo = apoiante</b>	Disponibilidade Diálogo Abertura	Partilhar conhecimentos e experiências Valorizar	Dialogar Apresentar aos pais e crianças	Ajuda
<b>E = colaborativo = apoiante + interpretativo</b>		Ajudar Exemplificar	Explicar as características do grupo de crianças Explicar as regras/rotinas da instituição	Diálogo Intervenção (quando necessário) Dar liberdade
<b>F = colaborativo = apoiante + interpretativo</b>		Planear Reaprender	Explicar as características do grupo de crianças Explicar as regras/rotinas da instituição	Troca de ideias Mútuo Levar a pensar/refletir/descobrir
<b>G = colaborativo = apoiante + interpretativo</b>	Ser humana	Ajudar Partilhar conhecimentos e experiências	Criar um ambiente descontraído	Reflexão Levar a pensar/refletir/descobrir
<b>H = colaborativo = apoiante + prescritivo</b>	Ser compreensiva		Apresentar aos pais e crianças Integrar no ambiente e na dinâmica da sala/grupo Criar um ambiente descontraído Mostrar disponibilidade	Ajuda Sugestão Exigência
<b>I = colaborativo = apoiante + prescritivo</b>		Apoiar Facilitar Transmitir	Mostrar disponibilidade	Facilitar o processo (I)
<b>J = colaborativo = apoiante + interpretativo</b>		Conversar Refletir	Explicar as características do grupo de crianças Explicar as regras/rotinas da instituição	Motivação Dar oportunidade (J) Levar a pensar/refletir/descobrir
<b>K = colaborativo = apoiante + interpretativo</b>	Disponibilidade Diálogo Abertura		Integrar na instituição Apresentar aos pais e crianças	Colaboração Levar a pensar/refletir/descobrir

No que respeita às representações sobre o contexto de estágio do último ano (quadro 19), as estagiárias, classificaram como uma experiência positiva, gratificante, muito boa e enriquecedora.

**Quadro 19 – Estilos de supervisão versus representações das estagiárias**

<b>Estilos das Cooperantes</b>	<b>Estagiárias</b>	<b>Influência na formação inicial</b>	<b>Contributo na prática pedagógica</b>	<b>Influência na construção da identidade profissional</b>
<b>A = colaborativo = apoiante + interpretativo</b>	A1	Parcialmente	Orientação; Troca de ideias/estratégias; Interação com as crianças	Moderado/em parte
	A2	Importante/essencial	Disponibilidade	Influência
<b>C = colaborativo + diretivo = apoiante + interpretativo</b>	C1	Importante/essencial	Reflexão diária	Influência
	C2	Pouca	Disponibilidade; Apoio	Pouco
<b>D = colaborativo + diretivo + Não diretivo = apoiante</b>	D1	Muita/bastante	Controlo do grupo	Moderado/em parte
	D2	Parcialmente	Controlo do grupo	Moderado/em parte
<b>E = colaborativo = apoiante + interpretativo</b>	E1	Parcialmente	Apoio na planificação	Moderado/em parte
	E2	Eficaz/ Útil	Diálogo (sobre o desempenho)	Influenciou
<b>F = colaborativo = apoiante + interpretativo</b>	F2	Parcialmente	Orientação; Aconselhamento	Moderado/em parte
<b>G = colaborativo = apoiante + interpretativo</b>	G1	Muita	Incentivo/encorajamento; Apoio	Influência
	G2	Bastante	Apoio	Influência
<b>H = colaborativo = apoiante + prescritivo</b>	H1	Muita/bastante	Concretização das atividades	Pouco
	H2	Boa	Incentivo/encorajamento	Influência
<b>I = colaborativo = apoiante + prescritivo</b>	I1	Parcialmente	Área do ensino especial	Nada
	I2	Muita/bastante	Apoio	Influência
<b>J = colaborativo = apoiante + interpretativo</b>	J1	Importante/essencial	Orientação Reflexão diária	Influência
<b>K = colaborativo = apoiante + interpretativo</b>	K1	Positiva/Negativa	Conhecimento sobre desempenho da educadora	Pouco
	K2	Pouca	Conhecimento sobre desempenho da educadora	Moderado/em parte

Relativamente às conceções sobre o apoio prestado pela cooperante, verificamos que as opiniões foram consideradas positivas (Muito bom, excelente, útil, etc). No entanto, uma dupla de estágio (K1 e K2) afirmou que teve um apoio reduzido, apesar da sua cooperante (K) afirmar ter desenvolvido um estilo colaborativo e apoiante. Este facto

revela uma discordância entre as representações dos pares de estágio e a sua cooperante, o que nos permite aferir que o apoio prestado, não foi o apoio sentido.

Quanto às representações sobre o tipo de apoio prestado pelas cooperantes, este expressou-se, essencialmente, através de comportamentos e atitudes face às estagiárias no aspeto da disponibilidade, da ajuda e da presença, e vão de encontro às respostas dadas pelas cooperantes no âmbito do apoio prestado e das atitudes manifestadas.

No que concerne à relação com a cooperante, as estagiárias consideraram como positiva e boa/muito boa, sendo a amizade um dos aspetos mais salientados pelas estagiárias, assim como a relação a nível profissional e a interajuda

Quanto às conceções e representações sobre a influência e o contributo da cooperante na formação inicial, no desenvolvimento da prática pedagógica e na construção da identidade profissional, as estagiárias apresentaram diferentes perspetivas. Mas, no geral, classificaram como sendo essencial/importante útil e eficaz e muita/bastante. Houve quem considerasse que a cooperante teve pouca influência (C2, K1) e quem referisse como simultaneamente positiva e negativa (K1).

A influência da cooperante no desenvolvimento da prática pedagógica foi vista como um contributo positivo. No entanto, a dupla K1 e K2 refere que a influência foi parcial e pouca.

Não obstante, as estagiárias sentiram a influência das suas cooperantes a vários níveis da prática pedagógica, desde a aprendizagem, trabalho em equipa, metodologia de trabalho, conhecimentos teórico-práticos e organização da sala.

No que toca ao desenvolvimento da identidade profissional, algumas estagiárias confirmaram que as suas cooperantes influenciaram esse desenvolvimento, outras referiram que essa influência foi moderada, para outras ainda, foi pouco ou nada (I1) influente. O que nos permite reafirmar que a identidade profissional é algo em construção e que o contributo das cooperantes é tido em conta pela maioria das estagiárias, especialmente, no modo de estar na profissão e na consciência para os deveres de um educador de infância.

Cruzando as respostas das cooperantes com as suas estagiárias (quadro 19), podemos verificar que apesar de todas desenvolverem um estilo colaborativo e apoiante, influenciaram de diferentes formas as suas formandas, uma vez que algumas possuem mais características e atitudes de um determinado estilo em questão. Por outro lado, as representações das estagiárias refletem a sua maneira de pensar, agir e conceber o estágio.

## 5.2. A Sala de Ana – Uma Experiência Etnográfica

O processo analítico da informação recolhida foi feito de forma consciente e a par com o decorrer da investigação no terreno. A informação proveniente de vários tipos de registos como as notas de campo e as entrevistas etnográficas realizadas, tanto ao sujeito da observação, como ao pessoal e às crianças com quem convivi no período de investigação e com base na observação participante na sala de atividades, que durou cerca de cinco meses, permitiram traçar um perfil pessoal e profissional e caracterizar o desempenho da educadora - sujeito da observação.

Após o aprofundamento do conhecimento a cerca da educadora, tanto pessoal como profissional na docência, foi possível compreender o impacto da sua cooperante na sua formação inicial e que se refletiu na sua prática pedagógica e na construção da sua identidade profissional.

Ao longo da interpretação e análise dos dados provenientes deste estudo de caso de carácter etnográfico foram atribuídos códigos aos personagens que participaram na investigação e assim é possível encontrar:

**Quadro 20 - Codificação dos sujeitos envolvidos na observação participante**

Ana	- Nome fictício dado à educadora – sujeito do estudo
TAI1	- Técnico de Apoio à Infância 1
TAI2	- Técnico de Apoio à Infância 2
C.P.	- Coordenadora Pedagógica
c1, c2 ... c12	- Criança 1, criança 2 ...criança 12 (total de 12 crianças entrevistadas)

### *Negociação e acesso - uma breve história*

Como já conhecia Ana e como esta começou a lecionar na mesma instituição que leciono, a possibilidade de fazer um estudo sobre o seu desempenho colocou-se logo de imediato, dadas as condições de acessibilidade ao espaço e de disponibilidade da própria educadora.

A Ana aceitou-me de bom grado e disponibilizou-se desde o primeiro momento a receber-me na sala, deixando-me à vontade para participar. Aliás, fiz de colega de sala, de ajudante, de criança a ouvir a história e a cantar a canção dos bons dias.

Depois de pedida a autorização à direção da instituição e aos pais (os quais Ana se encarregou de inquirir, apesar de não ter como intenção observar o grupo de crianças) e após a apresentação às crianças e aos pais que já me conheciam como a educadora da sala dos “bebés”, iniciei a primeira observação participante no início de fevereiro de 2011, que se prolongou durante cinco meses, com visitas entre duas a três vezes por semana e em turnos alternados, conforme a disponibilidade da educadora.

No início senti Ana muito preocupada com o comportamento das crianças, pois uma pessoa diferente na sala é sempre motivo de distúrbio e agitação. No entanto, isso não se verificou. Não senti que as crianças alterassem o seu comportamento devido à minha presença na sala e esta opinião foi partilhada por Ana.

Enfim, envolvi-me na dinâmica da sala mas por vezes tinha de distanciar-me para observar os acontecimentos com “o olhar” imparcial. Alternei entre momentos de registo imediato, *in loco*, com momentos de registo de acontecimentos *a posteriori* e de registos muito extensos e detalhados a registos pontuais e de acordo com um objetivo estipulado.

### *Quem é Ana?*

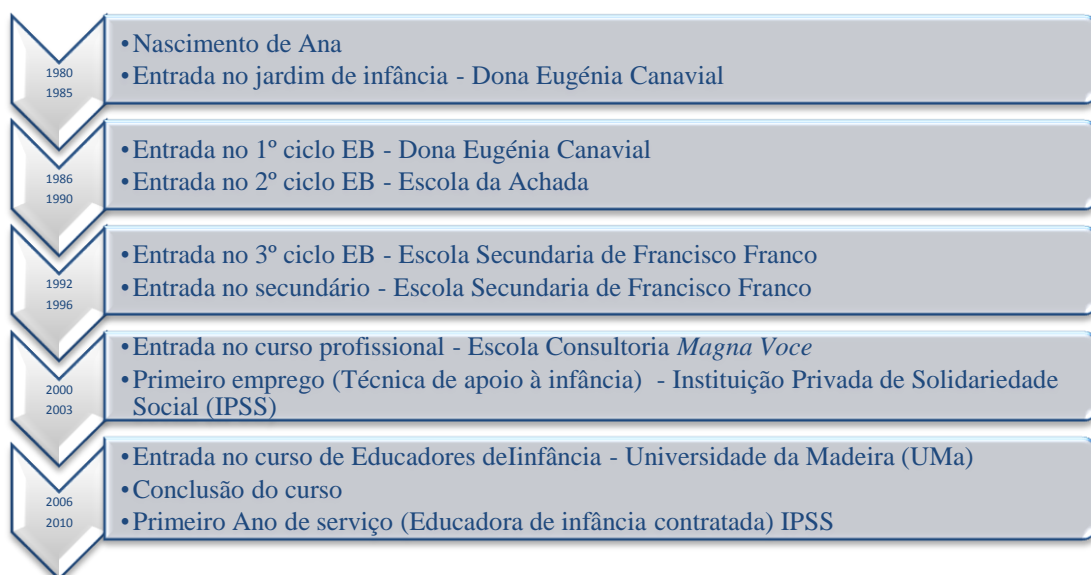
Ana (nome escolhido pela própria para salvaguardar o seu anonimato) é uma educadora de infância que concluiu a licenciatura em Educação de Infância no ano letivo de 2009/2010 (fig. 1) e que, tendo feito o seu estágio final neste último ano e que logo no ano seguinte começou a lecionar num jardim-de-infância, reunia os requisitos fundamentais para ser a eleita deste estudo.

### *Percurso pessoal e profissional*

Neste momento Ana tem cerca de trinta anos (nasceu em 1980) e entrou no jardim de infância Dona Eugénia Canavial (IPSS) aos cinco anos fez e concluiu o primeiro ciclo do ensino básico com dez anos. Fez o seu o seu percurso escolar passando pelo 2º ciclo na Escola Preparatória da Achada e entrou em 1992 para o 3º ciclo do ensino básico na escola

Francisco Franco onde concluiu também o ensino secundário em 1999. Depois, como não conseguiu entrar no ensino superior. Fez um curso profissional de Técnico de apoio à infância, em 2000 na Escola *Magna Voce*.

Depois de fazer formação nesta área, começou a trabalhar numa IPSS, em 2003, como ajudante da ação educativa. Foi neste ano que conheci Ana e posso dizer que já a conheço há cerca de oito anos, em 2003, altura em que começou a exercer funções de técnica de apoio à infância no infantário onde leciono. Ana foi ajudante de uma colega minha, onde acompanhou o grupo de crianças durante três anos, mas a nossa relação nunca foi muito próxima. Trocávamos algumas palavras nos corredores da instituição (IPSS) e no café da escola e pouco mais.



**Figura 1 - Percorso Escolar e Profissional de Ana**

Mesmo não conhecendo muito bem Ana, ela sempre demonstrou ser uma ajudante disponível, organizada e prestativa, para além de se relacionar muito bem com as crianças e com o pessoal da instituição.

Mas, só mesmo depois de Ana deixar as funções de ajudante, após três anos, para ingressar no curso de educadores de infância na Universidade da Madeira, em 2006, começámos a comunicar via net ou por telemóvel, pois de vez em quando, solicitava a minha participação em inquéritos e em material didático para os estágios e para mim ela era a informante sobre os cursos de 2º ciclo ou de mestrado a decorrer na Uma.

Quando entrei para o mestrado, cruzava-me casualmente com Ana no átrio do campus universitário e ficávamos a conversar durante alguns momentos sobre o estágio

final que estava a fazer e eu ofereci-lhe o meu apoio. Ana também se mostrou muito disponível em apoiar-me no que quer que fosse preciso, mas jamais imaginaria que Ana seria o sujeito do meu estudo de caso de caráter etnográfico.

Ironia do destino, ou não, depois de concluir o curso Ana regressou à instituição onde havia trabalhado como ajudante, para ser educadora (ano probatório) e tornou-se minha colega como elemento do corpo docente da instituição.

A partir deste momento a nossa relação estreitou-se e Ana, muitas vezes, conversava comigo sobre as suas dúvidas no que concerne à dinâmica e ao regulamento da instituição. Neste intercâmbio de informações e partilha de conhecimentos surgiu a ideia de torná-la no sujeito de observação participante, papel que Ana assumiu imediatamente e com toda a disponibilidade possível.

### *Escolha da profissão*

Logo no início da observação participante à educadora Ana senti necessidade de conhecer os motivos e os fatores decisivos da sua escolha profissional (quadro 21). Tornar-se educadora implica determinados pressupostos e princípios aos quais Ana estava bem ciente, uma vez que já tinha exercido funções de ajudante ou técnica de apoio à infância.

Este foi um dos motivos, na medida em que conhecia o ambiente pré-escolar e, por outro lado, a necessidade de alargar os conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança era um desejo que queria realizar, pela frequência na licenciatura em Educação de Infância.

O desejo em querer obter mais conhecimentos sobre o desenvolvimento, comportamentos e aquisições das crianças ao longo do seu crescimento ...  
Adquirir mais conhecimentos para poder colocar em prática (entrevista etnográfica a Ana, 16 de fevereiro de 2011).

**Quadro 21 - Escolha da profissão**

<b>Categorias</b>	<b>Sub-categorias:</b>	<b>Unidades de Análise</b>
<i>Escolha da profissão</i>  16 de Fevereiro de 2010	<b>A</b> - Motivações para a escolha da profissão	<b>A</b> - Interesse pela 1ª infância - Gosto pelas crianças
	<b>B</b> - Fatores que a levaram à escolha do curso	<b>B</b> - Interesse em conhecer a criança (desenvolvimento, aquisições e comportamentos) - Contato anterior com o contexto pré-escolar - Contato com crianças na família

Para além dos fatores extrínsecos relacionados com o interesse em ampliar os conhecimentos sobre a educação pré-escolar, as variáveis de ordem intrínseca como o gosto e o interesse pela primeira infância parecem ser igualmente importantes.

A área relacionada com a primeira infância sempre despertou o meu interesse. Uma das motivações é o gosto pelas crianças, as brincadeiras e alegrias que nos proporcionam e os momentos divertidos .... Outro fator da minha opção em enveredar por esta profissão foi em grande parte pelo fato de ter trabalhado como ajudante. (entrevista etnográfica a Ana, 16 de fevereiro de 2011)

A comunhão entre o gosto e o interesse em saber mais, levaram a que Ana optasse por enveredar pelo curso de Educação de Infância, apesar de afirmar em entrevista que não fora um sonho de infância, mas um conjunto de fatores, como o conviver com crianças pequenas e ter exercido funções de ajudante que a conduziram a essa decisão.

### Ana enquanto estagiária

Face aos objetivos do estudo é fundamental aferir as representações de Ana acerca das suas vivências no contexto do estágio de 4º ano, nomeadamente a relação com a sua cooperante e a influência desta na sua prática pedagógica enquanto estagiária.

A forma como Ana concebe o seu estágio foi tema de conversa em duas entrevistas realizadas e categorizadas nos quadros 22 e 23.

**Quadro 22 – Representações sobre o estágio do 4º ano**

<b>Categorias</b>	<b>Sub-categorias:</b>	<b>Unidades de Análise</b>
<i>Representações sobre o estágio do 4º ano</i>  10 de Março 2010	<b>A-</b> Dificuldades sentidas na prática pedagógica (fatores potenciadores/inibidores)	<b>A</b> - Existência de 2 educadoras (a cooperante e a sua colega) levou a descontinuidade das atividades propostas - Carga horária benéfica - Disponibilidade dos recursos materiais e humanos
	<b>B-</b> Sentimentos e receios estiveram presentes no início do estágio	<b>B</b> - Nervosismo, ansiedade, euforia e alegria - Receio
	<b>C-</b> Relação com a professora cooperante	<b>C</b> - Gradual - Abertura - Positiva - Diálogo - Partilha de informação
	<b>D-</b> Expectativas em relação à sua professora cooperante	<b>D</b> - Receio (inicial) - Participação - Colaboração - Orientação da prática pedagógica

Às questões colocadas Ana salientou que sentiu dificuldades devido à falta de coordenação entre a sua cooperante e a sua colega de sala, o que conduziu a descontinuidade nas atividades propostas pelas estagiárias. No entanto, considerou que a carga horária e o tempo de estágio foram suficientes para desenvolver e construir a sua prática pedagógica.

No respeitante aos sentimentos vividos ao longo do estágio final, Ana confidenciou um certo nervosismo, receio, ansiedade, euforia e alegria.

No início do estágio havia uma mistura de sentimentos, desde nervosismos, ansiedade, euforia e alegria, depois aos poucos consegui aprender a gerir os meus sentimentos (...) Um receio que tinha sempre em mente, era de como seria a professora cooperante que me ia acompanhar durante o ano letivo, pois tinha tido experiências menos boas nos anos anteriores. (entrevista etnográfica a Ana, 10 de Março de 2011)

Quanto à relação com a cooperante (quadro 22 e 23) Ana caracteriza-a como gradual, positiva, aberta, saudável e numa base de diálogo e partilha de informação.

A relação estabelecida com a professora cooperante foi feita gradualmente, com uma abertura para tratar de qualquer tema, desenvolvendo uma relação positiva .... Um aspeto a salientar, que a meu ver foi muito benéfico, foi a disponibilidade da professora cooperante para o diálogo, que no fim de contas foi um passo muito importante para ficarmos a conhece-la melhor e vice-versa .... Sempre houve uma partilha de informação por parte de ambas, o que veio a fortalecer ainda mais a relação que se desenvolveu ao longo do ano (entrevista etnográfica a Ana, 10 de Março de 2011).

No que toca às expectativas em relação à sua professora cooperante (quadro 22), Ana referiu ter sentido inicialmente receio, mas esperava que a cooperante fosse participativa, que colaborasse e orientasse a sua prática.

Inicialmente estava um pouco receosa, devido às experiências anteriores.... Como professora cooperante, esperava que se comportasse, basicamente como esteve, fez, participou e colaborou durante a orientação da minha prática pedagógica, ou seja, esperava que me orientasse e ajudasse

a ver e a comportar-me de forma correta através do exemplo e de críticas (entrevista etnográfica a Ana, 10 de Março de 2011).

**Quadro 23 – Representações sobre o Estágio do 4º ano**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Unidades de Análise</b>
<i>Representações sobre o contexto de estágio</i>  9 de Junho de 2011 (Entrevista semi-diretiva)	1- Classificação da experiência de estágio	1-Experiência positiva
	2 – Níveis de influência	2- Aplicar teoria na prática
	3- Tipo de apoio/ Nível de apoio	3- Na planificação; Na intervenção com as crianças
	4-Elementos de apoio	4 - Cooperante; Orientadora da universidade; Colega de estágio
	5- Tipo de apoio (atitudes da cooperante)	5-Disponibilidade; Aconselhamento; Esclarecimento de dúvidas
	6-Tipo de relação estabelecida a com cooperante	6- Aberta e saudável
	7- Tipo/aspectos de influência da cooperante na formação inicial	7- Valorização das atividades musicais
	8- Tipo/aspectos de contribuição da cooperante na prática pedagógica	8- Aconselhamento; Orientação: Ajuda
	9- Grau de influência/Aspectos da influência	9- Pouco; Gosto pela expressão musical

Relativamente ao apoio prestado pela cooperante (quadro 23) Ana referiu ter sido bom, dada a sua disponibilidade, orientação esclarecimento e aconselhamento

Bom, pois estava sempre disponível a orientar, tirar dúvidas e aconselhar nos momentos solicitados (...) Sim. Orientação na planificação das atividades a realizar; sugestões sobre como intervir em certos momentos durante o estágio. Da orientadora de estágio, do par de estágio e da educadora cooperante (entrevista semi-estruturada, 9 de Junho de 2011).

No que se refere à influência e ao contributo da cooperante, Ana sublinha ter sido influenciada a nível da expressão musical na formação inicial e que tal contribuiu para a construção da sua identidade profissional. Quanto à influência na sua prática pedagógica, Ana afirma que foi positiva e vantajosa, na medida em que houve sempre um aconselhamento, orientação e intervenção quando necessário.

A cooperante... dava valor às atividades ligadas à música e introduzia várias técnicas diferentes para as realizar. Este aspeto é claro que me cativou e influenciou (...) A minha cooperante ... aconselhava, orientava e ajudava sempre que eu pedia a sua contribuição ... entrevistava para que eu pudesse dar continuidade a minha tarefa. Estas atitudes da cooperante conduziram-me a ter uma prática pedagógica positiva e vantajosa (...) Sem ser o aspeto da expressão musical a cooperante não deixou mais influências (entrevista semi-estruturada, 9 de Junho de 2011).

#### *Ana e o primeiro ano de lecionação - da intenção à ação*

É chegado o momento de focar a atenção nas conceções de Ana acerca do seu desempenho no primeiro ano de lecionação (quadro 24) e nas observações por mim realizadas e refletidas conjuntamente (com Ana), no domínio da orientação de atividades e rotinas expressas em notas de campo (Anexo 6).

Através da entrevista etnográfica com Ana, esta partilhou que inicialmente sentiu medo e receio, apesar de não ser a primeira vez que trabalhava neste infantário. No entanto, atualmente Ana refere que se sente mais satisfeita e contente.

O meu maior medo era o de não conseguir controlar o grupo, ter pulso firme perante as suas atitudes e o receio de não saber responder de forma adequada e correta às diversas situações do quotidiano (...) Atualmente, posso dizer que sinto-me satisfeita e contente com todo o acolhimento que me têm vindo a presentear (entrevista etnográfica, 22 de Março de 2011).

**Quadro 24 - O primeiro ano de serviço na ótica de Ana**

<b>Categoria principal</b>	<b>Sub-categorias:</b>	<b>Unidades de Análise</b>
<i>O primeiro ano de serviço (ano probatório)</i>  22 de Março de 2010	<b>A-</b> Receios e sentimentos presentes no 1º ano	<b>A</b> - Medo e receio (início) - Satisfação e contentamento (atualmente)
	<b>B-</b> Processo de integração no estabelecimento de ensino e na sala de atividades	<b>B</b> - Gradual e natural - Recebida com carinho e amizade - Sentimento de intrusão (inicial) - Conquistou crianças e pais - Criou laços de amizade
	<b>C-</b> Dificuldades e necessidades sentidas na prática pedagógica	<b>C</b> - Pouco tempo para a realização das atividades - Dificuldade em corresponder aos interesses e necessidades das crianças

Quanto à integração na instituição e na sala de atividades, Ana referiu que foi gradual e natural. Contudo, sentiu-se acarinhada e foi conquistando as crianças e os pais e criando laços de amizade.

A minha integração no estabelecimento de ensino foi feita de forma gradual e natural, pois já conhecia o mesmo e respetivo pessoal.... Inicialmente foi difícil pois tinha a sensação que era vista como uma intrusa, sensação que aos poucos desapareceu e desabrochou grandes amizades.... No que diz respeito ao meu acolhimento por parte das crianças foi acessível pois metade o grupo vinha de casa e a outra metade foi conquistada com palavras de amizade, diálogos, sorrisos e muitas brincadeiras.... Os pais, da mesma forma, foram sendo conquistados através dos diálogos com o pessoal da sala e da instituição, bem como através das ações e resultados encontrados nos seus filhos: bem-estar e alegria.” (entrevista etnográfica, 22 de Março de 2011).

No que se refere às dificuldades e necessidades sentidas na prática pedagógica neste primeiro ano de serviço, Ana refere que estas se centraram na gestão do tempo para

dinamizar as atividades contempladas no projeto e nos planos. Outro aspecto importante e que trouxe algumas dificuldades, como referiu Ana, foi a heterogeneidade das crianças em termos de idade dentro do grupo.

Ao longo do ano letivo tenho-me deparado com algumas dificuldades, nomeadamente com o tempo para a realização das atividades relacionadas com o projeto curricular de sala. Embora todas as atividades relacionadas com as festividades vêm de encontro à temática desenvolvida no projeto.... Visto ter um grupo heterogéneo a nível de idades, senti dificuldades em acompanhar e satisfazer os interesses e necessidades de todos, no entanto tive sempre em atenção os mesmos e tentei dar respostas a todos da melhor forma, pedindo por vezes a colaboração dos mais velhos para acompanhar e ajudar os restantes (entrevista etnográfica, 22 de Março de 2011).

#### *Os adultos que trabalham com Ana na sala de atividades*

Como era o primeiro ano em exercício, Ana contou com a ajuda preciosa de duas técnicas de apoio à infância, ou ajudantes como habitualmente são reconhecidas pelos pais. Estas duas ajudantes já trabalham na instituição há mais de vinte anos e, portanto, já conhecem o espaço e as normas da instituição. Conhecem igualmente Ana, pois embora não tenham trabalhado diretamente com ela anteriormente, quando esta foi ajudante, conviveram com esta nas atividades conjuntas, reuniões, convívio e nos momentos em que se cruzavam nos espaços comuns da instituição (pátios, refeitórios, salão).

A escolha destas ajudantes para auxiliar Ana não foi propositada, na medida em que já estavam a apoiar o grupo de crianças e outra educadora que, entretanto, saiu e deixou o lugar vago. Como as ajudantes já eram uma referência para as crianças desde o ano transato permaneceram na sala, no sentido de manter a estabilidade e ajudar Ana, que vinha pela primeira vez para a sala de atividades e, como ela própria referiu, se sentiu inicialmente como uma “intrusa”.

### *O grupo de crianças*

O grupo que frequenta a sala de Ana é constituído por vinte e quatro crianças: treze com três anos e onze com quatro anos e distribuem-se da seguinte forma:

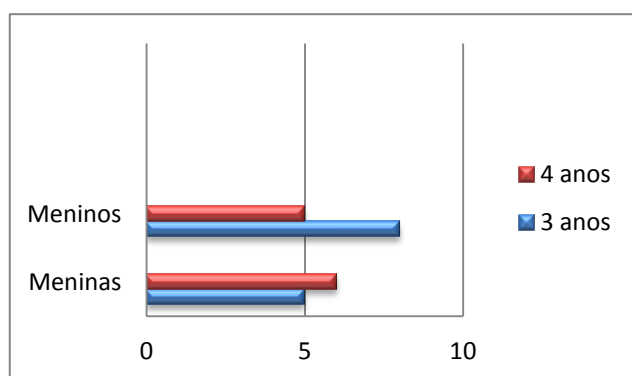


Gráfico 1 – Distribuição das crianças por idades

Das vinte e quatro crianças deste grupo Ana referiu que dez já frequentavam a sala e as restantes catorze vieram de casa, ou de outras instituições.

A maioria das crianças reside no concelho do Funchal e existe uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que está sendo acompanhada, semanalmente, pela educadora do ensino especial e pela terapeuta da fala.

É de salientar, que o grupo possui mais meninos que meninas e, segundo Ana, isso reflete-se na dinâmica da sala, nas brincadeiras e na maneira de estar na sala.

De um modo geral e pelo tempo que estive na sala de Ana, pude observar que são um grupo bastante ativo, curioso e interessado. Receberam-me na sala com satisfação, pois não era um elemento totalmente estranho para algumas das crianças pois já me conheciam do ano transato, como a “educadora dos finalistas” e, este ano, como a “educadora da sala dos bebés”.

Lembro-me quando cheguei à sala pela primeira vez para iniciar o meu trabalho de campo e ver todas as crianças sentadas no tapete, em silêncio, à minha espera.

Entro pela primeira vez na sala, como observadora. As crianças estão sentadas no tapete, em silêncio e não estranham a minha presença (já me

conhecem como a educadora da sala dos “bebés”). No entanto, a educadora responsável pela sala e sujeito da minha observação e investigação, a quem chamei Ana (para manter o anonimato) apresenta-me e pede que se portem bem, porque estou ali para ver o comportamento deles .... Uma das crianças pergunta se vou ser a professora dele, ao que a educadora Ana responde: “Não. Vem aqui alguns dias para ver as nossas atividades e vem também ajudar (Notas de campo, 9 de Fevereiro de 2011).

### *A sala de atividades de Ana*

De dimensões adequadas ao número de crianças e adultos, a sala de Ana (Anexo 13) é um espaço agradável, amplo e iluminado por uma grande janela que permite ver o pátio e outras pequenas janelas que estão viradas para o corredor.

A sala está situada em frente da casa de banho facilitando o acesso imediato das crianças (especialmente as mais novas).

As paredes brancas estão cobertas de pinturas e desenhos realizados pelas crianças e do teto sobressaem alguns mobiles construídos pelas crianças com a ajuda dos adultos e que simbolizam o nome da sala e a época do ano.

Ana dividiu a sala por várias áreas de trabalho distintas, dispondo os materiais ao alcance das crianças, para poderem agir de forma independente, mas com a orientação do adulto:

- \* A - Área do acolhimento
- \* B - Área do faz-de-conta (“casinha das bonecas” e “garagem”)
- \* C - Área das construções
- \* D - Área da leitura
- \* E - Área da expressão plástica

Segundo Ana todas as áreas foram organizadas com a intenção de possibilitar a movimentação e demarcar uma área específica para as reuniões de grupo no tapete.

### *Ana aos olhos das ajudantes e das crianças*

Tendo como referência as entrevistas etnográficas com as ajudantes e as conversas informais com as crianças quis aprofundar o conhecimento sobre Ana com base nas representações dos sujeitos com quem convive diariamente na sala de atividades.

Ao conversar informalmente com as duas ajudantes (TAI1 e TAI2) e com as crianças (cn.) obtive informações valiosas sobre o perfil de Ana enquanto pessoa e profissional docente. Foi possível constatar (quadro 25) que as representações que as técnicas de apoio à infância (TAI e TAI2) têm de Ana são muito positivas, uma vez que a consideram, face ao trabalho que desenvolve em equipa, como uma pessoa humilde, confiante, profissional que partilha e que troca ideias com as suas ajudantes.

Logo de início estabeleceu uma relação com todo o pessoal de respeito, humildade, confiança e determinação em aprender mais (TAI1).

Teve uma boa relação, pedia a nossa opinião sobre as atividades, manteve sempre a mesma postura de quando era ajudante, e ao tornar-se educadora continua a ser uma boa profissional (TAI 2).

(entrevistas etnográficas às TAI - 8 de Junho de 2011)

Relativamente à relação estabelecida com as crianças neste ano letivo, as ajudantes consideram que Ana é meiga, educada, persistente, calma, determinada, acessível, com “garra”, firme e imparcial.

No dia-a-dia é uma educadora meiga, mas persistente em relação às crianças e não desiste com muita facilidade até atingir os seus objetivos ( TAI1).

Com as crianças é calma, mas é firme... as crianças respeitam-na e trabalha e trata as crianças de forma igual. Ela doce, meiga, boa, acessível... para as crianças (TAI2).

(entrevistas etnográficas às TAI - 8 de Junho de 2011)

**Quadro 25 – Representações das ajudantes sobre o perfil de Ana**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Unidade de Análise</b>
- Perfil de Ana  <i>Entrevista etnográfica às ajudantes</i>  8 de Junho de 2011	<b>1-</b> Relação/ trabalho de equipa	<b>1</b> Relação de respeito (TAI1) Humildade (TAI1) Confiança (TAI1, TAI2) Partilha de ideias (TAI1, TAI2) Profissional (TAI2)
	<b>2-</b> Relação com as crianças	<b>2</b> Meiga (TAI1) Educada (TAI2) Persistente (TAI1) Calma (TAI1) Determinada (TAI2) Acessível (TAI2) Com “garra” (TAI2) Firme (TAI2) Imparcial (TAI2)
	<b>3-</b> Dinamização das atividades	<b>3</b> Atinge os objetivos propostos (TAI1) Paciente (TAI1) Criativa (TAI1) Motivadora (TAI2) Segura (TAI2)

No que toca à dinamização das atividades, as ajudantes confidenciaram que Ana consegue atingir os objetivos a que se propõe e é, simultaneamente, paciente, criativa, motivadora e segura.

É paciente nas atividades. Deixa as crianças experimentarem. Não exige que terminem as coisas à pressa. Se não acabarem hoje, acabam amanhã. O que interessa é a criança gostar (...) É muito criativa. Faz atividades diferentes e que cativam as crianças (TAI1).

O facto de ter estado nesta instituição facilitou a relação e a garra para dinamizar as atividades (...) E senti que não tinha dificuldade nas atividades, que tinha segurança, e o facto de ter sido ajudante foi benéfico (...) É criativa nas atividades... já tinha muitos conhecimentos de ter sido ajudante (TAI2).

(entrevistas etnográficas às TAI - 8 de Junho de 2011)

As ajudantes salientam o facto de Ana ter exercido funções de técnica de apoio à infância no passado, nesta instituição, e que esse aspeto influenciou, em grande parte, o seu desempenho como educadora de infância, na medida em que desenvolve uma prática segura e confiante.

Para além disso, o trabalho em equipa foi facilitado pois Ana conhece bem os deveres e direitos das ajudantes, respeitando-os e auxiliando quando preciso.

Quando eu já tinha mais espaço de manobra, maior confiança e interação com o grupo de crianças decidi abordá-los no sentido de conhecer as suas representações a cerca da sua educadora. Apesar do grupo ser constituído por 24 crianças, optei por escolher apenas 12 crianças de 4 e 5 anos (6 meninos e 6 meninas), uma vez que as restantes têm três anos e em termos de linguagem e compreensão estavam menos preparadas e predispostas para responder.

Ao conversar informalmente com elas recolhi as suas opiniões (quadro 26) e verifiquei que muitas crianças partilham a opinião de que Ana é linda, meiga e carinhosa.

Ela é linda...Eu gosto dela, ela faz queridas (c1).

Acho bonita, linda, amiga (c2).

Gosto que ela faça jogos de ginástica. Ela ensina coisas e ajuda (c5)

É muito gira (c6).

Eu gosto da Ana. Ela é linda, gostava de ser como ela...ser professora (c11).

É bonita, meiguinha e faz-me mimosos (c4).

(Conversas informais com as crianças – 12 de Junho de 2011)

Quanto ao tipo de relação estabelecida, algumas crianças referem a sua amizade com Ana e consideram que ela os protege, ensina, brinca com eles e lhes chama a atenção para os comportamentos menos adequados que por vezes têm.

É minha amiga...gosto dela (c2).

Ela brinca comigo às bonecas...ela chama-me a atenção quando me porto mal (c3).

(Conversas informais com as crianças – 12 de Junho de 2011)

**Quadro 26 – Representações das crianças sobre o perfil de Ana**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Unidades de análise</b>
- Perfil de Ana  <i>Conversa informal</i>  12 de Junho de 2011	<b>1- Caraterísticas</b>	<b>1</b> Linda/Bonita Meiga Carinhosa
	<b>2- Relação com as crianças</b>	<b>2</b> Amizade Proteção Brincadeira Ensino/aprendizagem
	<b>3- Atividades valorizadas pelas crianças</b>	<b>3</b> Expressão físico-motora Expressão musical Expressão plástica Narração de histórias Conhecimento do mundo

No que concerne às atividades dinamizadas por Ana, nas várias áreas de conteúdo, as crianças, na sua maioria, valorizam as de expressão físico-motora, mas gostam igualmente das de expressão plástica e musical. Existem crianças que preferem a narração de histórias e outras que enfatizaram as atividades dinamizadas na área do conhecimento do mundo, sobretudo as relacionadas com a descoberta dos animais e plantas.

Gosto que ela faça pinturas (c1).

Gosto quando ela canta canções (c2).

Eu gosto dela, porque quero ir sempre à escola. Ela faz ginástica e música, e eu gosto (c3).

Gosto que ela mande pintar. Gosto que ela conte histórias (c4).

Ela deixa nós brincarmos com brinquedos muitas vezes. No tapete, às vezes ela conta muitas coisas...e surpresas. Ela traz o sobrinho à escola e ele mostrou dinossauros a nós (c6).

Gosto de fazer jogos na ginástica. A Ana levou à quinta dos animais e eu não tive medo (c7).

(Conversas informais com as crianças – 12 de Junho de 2011).

As opiniões das crianças refletem a boa relação existente na sala mais concretamente com a sua educadora, com a qual interagem diariamente. Vêm nela uma amiga, alguém que as protege e ensina. Respeitam-na e sabem que perto dela estão seguras e acarinhadas.

#### *As conceções sobre o desempenho de Ana como educadora de infância*

Na entrevista realizada à coordenadora pedagógica (C.P.) da instituição foi possível recolher alguns dados que nos indicam o perfil e o desempenho de Ana, na perspetiva de alguém que dirige e supervisiona o trabalho das educadoras em geral.

Especificamente sobre o desempenho de Ana, no âmbito da relação de equipa, a coordenadora refere que Ana envolve as ajudantes nas atividades e rotinas, partilhando e dialogando com elas e aceitando-as nas suas diferenças.

Preocupou-se em envolver ativamente as Ajudantes em todos os momentos da rotina da sala, incluindo e tomando em consideração as suas opiniões e ideias. Deu sempre a conhecer a planificação semanal das atividades a realizar e o desenvolvimento do Projeto Curricular de Grupo. A sua relação foi sempre baseada na partilha, no diálogo, no respeito mútuo e aceitação das diferenças de cada elemento da equipa de sala. Considero que o trabalho desenvolvido neste sentido foi muito positivo, pois a Ana denotou um bom empenho no trabalho de equipa (entrevista etnográfica à C.P., 31 de Junho de 2011).

No que toca à relação com o grupo, a coordenadora salienta o diálogo, a interação, o apoio, o envolvimento, o empenho, o carinho, a amizade, entre outros aspetos registados.

A relação da educadora com o grupo de crianças é muito positiva, pois é uma relação baseada num diálogo aberto e sincero, numa interação ao longo de todo o dia, quer dando apoio nas áreas, quer

envolvendo-se nas brincadeiras com elas. Sempre com grande dedicação, empenho, carinho e amizade. É uma educadora que se preocupa em responder aos interesses e necessidades de cada criança, numa educação diferenciada e reflexiva (entrevista etnográfica à C.P., 31 de Junho de 2011)

**Quadro 27 - Representações da coordenadora pedagógica sobre o 1º ano de lecionação de Ana**

<b>Categoria principal</b>	<b>Sub-categorias:</b>	<b>Unidades de Análise</b>
- Representações sobre o desempenho de Ana no 1º ano de serviço  <i>Entrevista etnográfica</i>  31 de Junho de 2011	<b>A-</b> Trabalho de equipa	<b>A-</b> Envolvimento da ajudantes nas rotinas; Partilha da planificação; Diálogo mútuo; Aceitação das diferenças; Empenho
	<b>B-</b> Relação com o grupo de crianças	<b>B-</b> Diálogo aberto e sincero; Interação; Apoio; envolvimento nas brincadeiras; Dedicação; Empenho; Carino; Amizade; respeito mútuo; Preocupação com necessidades das crianças; Educação diferenciada
	<b>C-</b> Relação com os encarregados de educação	<b>C-</b> Natural; Positiva, segura; Proximidade; Diálogo
	<b>D-</b> Atividades dinamizadas	<b>D-</b> Adequadas; Prática reflexiva e flexível; Adaptadas às necessidades das crianças e ao desenvolvimento do grupo
	<b>E-</b> Perfil pedagógico e profissional da educadora	<b>E-</b> Em construção; Comunicativa; Perfil pedagógico adequado

Relativamente à relação com os pais, a coordenadora ressalva como algo natural, positivo, seguro, existindo proximidade e diálogo entre ambas as partes.

Considero que a interação da Ana com as famílias aconteceu de forma muito natural, positiva e segura, estabelecendo no dia-a-dia, uma relação

próxima com os pais, mantendo sempre um diálogo aberto e sincero (entrevista-etnográfica à C.P, 31 de Junho de 2011).

Quanto às atividades dinamizadas, é referido pela coordenadora que essas atividades têm sido adequadas e adaptadas às necessidades das crianças, sublinhando a capacidade reflexiva de Ana e facto de ser flexível, de forma a corresponder aos interesses e necessidades das crianças.

As atividades dinamizadas ao longo do ano letivo foram muito adequadas e no meu ponto de vista partiram dos saberes de cada criança. É importante referir que a Educadora Ana, trabalhou com uma sala heterogénea, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, por isso o seu plano de ação requereu uma prática muito reflexiva e flexível, respeitando as características de cada criança e as especificidades deste grupo. As atividades desenvolvidas, no âmbito do projeto curricular de grupo, foram integradas na rotina normal da sala, sempre adaptadas às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento global do grupo de crianças (entrevista-etnográfica à C.P., 31 de Junho de 2011).

Finalmente, e refletindo a cerca do perfil pedagógico e profissional de Ana, a coordenadora afirma que é uma caminhada e uma construção que até ao momento estão a ser positivos. E salienta a sua capacidade comunicativa, o seu empenho e a sua dedicação.

A Educadora Ana, neste momento está a construir o seu perfil pedagógico, enquanto profissional de Educação. A caminhada que fez até o momento é muito positiva e acredito nas suas competências e potencialidades, pois tal como já referi anteriormente, apresenta muita facilidade na comunicação; quer com as crianças, a equipa da sala e os encarregados de educação e ainda muito empenho e dedicação no seu trabalho (entrevista-etnográfica à C.P., 31 de Junho de 2011).

### *Da observação à reflexão participante*

Tendo em conta as observações realizadas na sala de atividades de Ana e nos espaços inerentes ao infantário que foram registadas em notas de campo e posteriormente categorizadas (quadros 28, 29 e 30) é possível fazer uma reflexão sobre a ação pedagógica desta educadora.

Foram alvo de observação as atividades (em cada área de conteúdo) e as rotinas orientadas por Ana, bem como a sua relação com as crianças e com a equipa não docente da sala na concretização das mesmas. Nas atividades orientadas foi visível o seu empenhamento e preparação para que os objetivos fossem atingidos da melhor forma, tendo sempre em vista o desenvolvimento das crianças, e em colaboração com as suas ajudantes. Também se destaca a preocupação em utilizar estratégias adequadas ao nível etário, aos interesses e necessidade das crianças.

No quadro (28) é possível verificar, por um lado, as estratégias utilizadas nas diversas atividades que assisti de forma participativa e, por outro lado, as atitudes de Ana para com as crianças.

As atividades dinamizadas nas várias áreas de conteúdo (desde as expressões, passando pelo conhecimento do mundo e a formação pessoal e social) refletem as opções pedagógicas e as intenções educativas de Ana com base no projeto que construiu. Em todas elas, de uma forma geral, Ana manteve sempre uma postura calma e segura, demonstrando sempre uma grande preocupação em motivar as crianças, de forma a que o grupo interagisse e descobrisse por si próprio os conhecimentos pretendidos (conforme as notas de campo).

A educadora Ana conduziu a atividade com calma e segurança, explicando, exemplificando e questionando as crianças à medida que a própria atividade se ia desenrolando (Notas de campo do investigador, 9 de Fevereiro de 2011).

A educadora Ana tentou orientar a atividade da melhor forma possível. Apostou na motivação das crianças para a atividade, levou-as a escolherem a técnica (que elas estavam mais familiarizadas) e a colorirem e a desenharem livremente (Notas de campo do investigador, 24 de Fevereiro de 2011).

**Quadro 28 – Reflexão sobre a orientação das atividades na ótica do observador participante**

<b>Categoria principal</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Unidade de Análise</b>
<p><b>Expressão motora</b>  A- <i>Gincana</i>  9 /02/ 2011 - 10h</p> <p>B - <i>Jogos de movimento</i>  11/052011  10h30 -11h30</p>	<p>1- Estratégias de orientação</p> <p>2- Atitudes para com as crianças</p>	<p>A</p> <p>1-Dinamiza a atividade com calma e segurança, explica, exemplifica e questiona  2- Ajuda as crianças com mais dificuldade</p> <p>B</p> <p>1 – Criatividade; improvisa e é flexível  2 – Incentiva à participação</p>
<p><b>Domínio da linguagem oral</b>  C- <i>Narração da história do dia</i>  16 /02/ 2011  9h30 - 10h</p>	<p>1- Estratégias de orientação</p> <p>2- Atitudes para com as crianças</p>	<p>C</p> <p>1- Narra com entoação/ expressão  2- Dinamiza o diálogo interativo, dá possibilidade de expressarem as suas ideias</p>
<p><b>Conhecimento do mundo</b>  D - <i>Observação das plantas</i>  17/02/2011  10h 30 -11h</p> <p>E - <i>Plantação</i>  24/02/ 2011  10h30 - 11h45</p> <p>F- <i>Identificação dos Animais selvagens</i> (ficha de trabalho)  29 /05/2011  10h30 - 11h15</p>	<p>1- Estratégias de orientação</p> <p>2- Atitudes para com as crianças</p>	<p>D</p> <p>1- Reúne o grupo, explica e exemplifica  2- Leva as crianças a descobrir os elementos da natureza através dos sentidos</p> <p>E</p> <p>1- Apresenta instrumentos de jardinagem  2- Leva as crianças a fazerem as suas escolhas</p> <p>F</p> <p>1 - Questiona e exemplifica  2- Apoia as crianças com mais dificuldades</p>
<p><b>Expressão plástica</b>  G - <i>Decoração do palhaço</i>  24 /02/2011  10h30 -11h15</p> <p>H - <i>Desenho do pai</i>  16/03/2011  10h30 - 11h15</p> <p>I - <i>Decoração prenda da mãe/ desenho a mãe</i>  27 /04/ 2011  10h 20 - 11h20</p>	<p>1- Estratégias de orientação</p> <p>2 - Atitudes para com as crianças</p>	<p>G</p> <p>1- Organiza grupos de trabalho  2- Possibilita às crianças escolha da técnica</p> <p>H</p> <p>1 - Motiva através do diálogo e do questionamento  2 - Leva as crianças a refletirem sobre a atividade que estão a desenvolver</p> <p>I</p> <p>1- Estimula à calma e à concentração, apoia as crianças com mais dificuldade, delega funções de apoio às ajudantes  2- Valoriza os trabalhos realizados pelas crianças</p>
<p><b>Formação pessoal e social</b>  J - <i>Coração para Jesus</i>  8/04/2011  15h -15h50</p>	<p>1- Estratégias de orientação</p> <p>2 - Atitudes para com as crianças</p>	<p>J</p> <p>1- Leva as crianças a interagirem  1- Leva as crianças a participarem ativamente  2- Leva as crianças a refletir sobre as suas ações</p>

Foi igualmente visível a sua expressividade e entoação na narração de histórias, a sua veia pesquisadora para abordar as temáticas de forma a proporcionar conhecimentos válidos e corretos às crianças, no âmbito do tema de projeto.

Na narração da história, a educadora Ana usou a entoação (vozes de animais) de forma expressiva (expressões faciais), fazendo pausas para explicar algumas palavras que as crianças desconheciam (Notas de campo do investigador, 16 de Fevereiro de 2011).

Nesta atividade a educadora Ana demonstrou que investigou e se preparou para abordar a temática das plantas, proporcionando às crianças experiências que a grande maioria não tinha tido ainda. Levou as crianças a experimentarem através dos sentidos e a descobrirem as características das plantas.(Notas de campo do investigador, 17 de Fevereiro de 2011).

Possibilitou a escolha de técnicas, não impondo, estando atenta e respeitando o ritmo de cada criança. Outro dos fatores da sua ação pedagógica incidiu no trabalho individual com as crianças no sentido de orientar e de apoiar nas suas dificuldades, conduzindo-as à descoberta de possibilidades para a resolução dos seus problemas.

A educadora Ana manifestou preocupar-se em acompanhar as crianças com mais dificuldade, mas levando-as a descobrir por elas próprias, o que e como fazer o que havia sido proposto. Optou por não dizer diretamente o que estava menos bem, preferindo questionar para que as crianças em questão, pensassem e chegassem ao que era pretendido (Notas de campo do investigador, 24 de Março de 2011).

No que se refere à organização do grupo e resolução de situações de conflito, no âmbito das atividades que dirige, Ana revela grande destreza e sensibilidade suficiente para distribuir as crianças em pequenos núcleos de trabalho e as conduzir à reflexão sobre as suas ações.

A educadora Ana exigiu um grande sentido de organização, no sentido de colocar as crianças a trabalharem e brincarem em pequenos grupos, conseguindo concentrar-se na orientação de uma só atividade e delegando às ajudantes a supervisão das restantes tarefas.... Foi uma manhã em que a educadora Ana levou as crianças a refletirem sobre as suas ações, o que possibilitou que o desenrolar das atividades acontecesse num ambiente de calma (Notas de campo do investigador, 27 de Abril de 2011).

Outro aspeto da prática educativa de Ana é sua flexibilidade, no sentido de reajustar os planos e adaptá-los às situações imprevistas. E a capacidade de orientar o grupo na ausência das ajudantes, acentuando o seu controlo de grupo e a sua segurança.

É capaz de estar sozinha com o grupo, sendo flexível na orientação das atividades. Tem o cuidado de planificar, mas não fica presa aos planos, tenta com os objetivos sejam atingidos de qualquer forma, cria, recria, até conseguir que as crianças se sintam bem na atividade e sintam que a atividade é para elas (Notas de campo do investigador, 11 de Maio de 2011)

No que respeita aos sentimentos e emoções de Ana na dinamização das atividades (quadro 29), estes variam consoante o grau de complexidade e a disposição do grupo no momento. Assim, Ana refere em determinadas alturas segurança e calma e noutras, alguma insegurança, por vezes uma certa satisfação e, nalgumas situações, um pouco de preocupação e ansiedade, conforme pode ler-se nas notas de campo (Anexo 6).

Senti-me calma e motivada para contar a história. Aliás é uma coisa que gosto muito de fazer. Acho que a história desenvolve a imaginação e a criatividade (Ana, 16 de Fevereiro de 2011).

Senti-me um pouco apreensiva com as reações das crianças perante a atividade, pois era um sítio diferente, propício a distrações e a presença de um adulto de outra sala (Ana, 17 de Fevereiro de 2011).

**Quadro 29 – Reflexão sobre a orientação das atividades na ótica de Ana**

<b>Categoria principal</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Unidade de Análise</b>
<p><b>Expressão motora</b></p> <p>A- <i>Gincana</i> 9 /02/ 2011 - 10h</p> <p>B- <i>Jogos de movimento</i> 11/052011 10h30 -11h30</p>	<p>1- Sentimentos e atitudes 2- Concretização dos objetivos 3- Aspetos a melhorar</p>	<p>A 1- Satisfação e contentamento 2- As crianças conseguiram realizar a atividade de forma autónoma</p> <p>B 2- Necessidade de exemplificar primeiro e depois acompanhar individualmente 3- Introdução de mais variantes</p>
<p><b>Domínio da linguagem oral</b></p> <p>C- <i>Narração da história do dia</i> 16 /02/ 2011 9h30 - 10h</p>	<p>1- Sentimentos e atitudes 2- Concretização dos objetivos 3- Aspetos a melhorar</p>	<p>1- Calma e motivação para contar a história; Gosto pessoal pela narração de histórias</p> <p>2- Compreensão da história e identificaram as personagens pelas crianças; Envolvimento de uma criança no conto</p> <p>3- Maior exploração das imagens da história</p>
<p><b>Conhecimento do mundo</b></p> <p>D - <i>Observação das plantas</i> 17/02/2011 10h 30 -11h</p> <p>E - <i>Plantação</i> 24/02/ 2011 10h30 - 11h45</p> <p>F- <i>Identificação dos Animais selvagens</i> (ficha de trabalho) 29 /05/2011 10h30 - 11h15</p>	<p>1- Sentimentos e atitudes 2 -Concretização dos objetivos 3 - Aspetos a melhorar</p>	<p>D 1- Apreensão com as reações das crianças perante nosso espaço</p> <p>E/F 1 - Insegurança e receio sobre a temática 2- Feedback positivo através do diálogo e do registo gráfico efetuados 3 -Envolvimento do grupo na atividade</p>
<p><b>Expressão plástica</b></p> <p>G - <i>Decoração do palhaço</i> 24 /02/2011 10h30 -11h15</p> <p>H - <i>Desenho do pai</i> 16/03/2011 10h30 - 11h15</p> <p>I - <i>Decoração prenda da mãe/ desenho a mãe</i>  27 /04/ 2011 10h 20 - 11h20</p>	<p>1- Sentimentos e atitudes 2- Concretização dos objetivos 3- Aspetos a melhorar</p>	<p>G 1- Atarefada, preocupada e ansiosa 2 - As crianças desenvolveram a criatividade 3 – Apresentação de imagens mais simples</p> <p>H 1- Animação, satisfação e contentamento 2 - As crianças desenvolveram a sua criatividade, sentido estético e a motricidade fina 3 - Mais estratégias para motivar mais as crianças</p> <p>I 1 – Segurança, calma e curiosidade 2- As crianças já conseguem utilizar corretamente os pincéis e os lápis de cor 3 - Nada</p>
<p><b>Formação pessoal e social</b></p> <p>J- <i>Coração para Jesus</i>  8/04/2011 15h -15h50</p>	<p>1- Sentimentos e atitudes 2- Concretização dos objetivos 3 - Aspetos a melhorar</p>	<p>J 1 – Nervosismo e insegurança 2 - As crianças compreenderam a importância das boas ações 3 - Nada</p>

Não obstante, o seu estado de espírito e as suas emoções nunca foram prejudiciais, embora condicionantes do seu desempenho, nem a detiveram de procurar atingir os objetivos a que se propôs. Muitas vezes, após a atividade, em jeito de reflexão, Ana partilhou as suas conceções acerca do seu desempenho e os aspetos em que poderia ter melhorado. O feedback dado pelas crianças através do diálogo interativo e dos registos gráficos, o seu envolvimento nas atividades, o desenvolvimento da criatividade e o aumento a nível de conhecimentos, entre outros, foram fenómenos destacados por Ana para avaliar se os objetivos foram atingidos ou não.

Os objetivos foram atingidos porque todas as crianças participaram de forma autónoma e conseguiram realizar a atividade, movimentando-se de forma correta e solicitada (...) Devia introduzir mais variantes a fim de aumentar gradualmente o grau de exigência (Ana, 9 de Fevereiro de 2011). Os objetivos foram alcançados, porque as crianças já conseguem utilizar corretamente os pincéis e os lápis de cor e o desenho livre possibilitou o desenvolvimento da criatividade e do sentido estético da criança, visível no final da atividade (Ana, 27 de Abril de 2011).

A orientação das rotinas (quadro 30) constitui um aspeto importante da ação educativa de Ana, na medida em que tem a consciência de que permitem proporcionar ordem e segurança ao mundo das crianças. É Ana quem salienta este facto no seu Projeto Curricular de Grupo:

Uma rotina diária consistente permite à criança fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas no contexto dos acontecimentos que vão surgindo. Além disso, transmite-lhes segurança através da sequência previsível de acontecimentos e permite-lhes gerir melhor o seu tempo.” (Ana, *in* Projeto Curricular de Grupo)

**Quadro 30 – Orientação das rotinas**

<b>Categoria principal</b>	<b>Sub-categorias:</b>	<b>Unidade de Análise</b>
<p><i>Acolhimento (manhã):</i> 16 /02/ 2011 9h - 9h30m</p> <p><i>Acolhimento (tarde)</i> 08/04/2011 15h -15h50</p>	<p>1-Sentimentos 2- Estratégias</p> <p>3- Aspetos a melhorar</p>	<p>1- Calma e insegurança 2- Envolve as crianças durante o acolhimento 2- Incentiva à autonomia das crianças 3- Variar mais a canção dos “Bons dias” 3- Explorar temas e curiosidades das crianças</p>
<p><i>Lanche da manhã</i> 16/02/2011 10h</p> <p><i>Almoço</i> 30/03/2011 12h - 12h30</p>	<p>1-Sentimentos</p> <p>2- Estratégias</p> <p>3- Aspetos a melhorar</p>	<p>1- Encorajamento 2-Motiva as crianças a comerem sozinhas 2- Negocia com as crianças 2- Ajuda crianças com mais dificuldade 2 – Não insiste mas não desiste 3- Nada</p>
<p><i>Conversa informal com os pais (turno da manhã)</i> 28/04/2011 9h 20 - 9h30</p> <p>13 /06/ 2011 9h 00 - 9h40</p>	<p>1-Sentimentos 2- Estratégias</p> <p>3- Aspetos a melhorar</p>	<p>1- Boa disposição, alegria 2- Receber as crianças com alegria 2- Comunicar com os pais de forma cordial 3 - Nada</p>

Nas rotinas em que tive oportunidade de participar na sala de Ana pude verificar que são bem aceites pelas crianças, sendo um sinal de autonomia por parte do grupo. Algumas vezes é necessária a supervisão do adulto, mas as crianças já são capazes de realizá-las autonomamente.

As estratégias e atitudes observadas (quadro 30), no momento do acolhimento, é possível verificar que Ana possui um grande controlo de grupo, embora com alguma insegurança na canção dos “bons dias”. No entanto, consegue motivar as crianças a participarem ativamente e com grande autonomia e conduzindo-as à descoberta (dias da semana, o ano, o tempo a atividade do dia). Mesmo assim, Ana considera que deveria explorar mais o momento do acolhimento para dar espaço às curiosidades das crianças.

As crianças já acompanham de forma participativa esta rotina, o que permite desenvolver várias competências nas crianças (ouvir, cantar,

conhecer o estado do tempo e a calendarização e neste sentido, os objetivos foram atingidos (Ana, notas de campo 16 de Fevereiro de 2011).

A maioria das crianças já possui autonomia na realização das tarefas desenvolvidas nesta rotina, mas sempre com a supervisão do adulto (Ana, notas de campo 8 de Abril de 2011).

Na rotina do turno da tarde, observei que a educadora Ana possibilitou que as crianças participassem na arrumação da sala de forma autónoma, uma vez que já têm interiorizado as tarefas a realizar neste momento. Apenas interferiu quando notou que alguma criança se distraiu ou estava a fazer outra coisa, que não a pretendida (Notas de campo do investigador, 8 de Abril de 2011).

Nas refeições Ana motiva as crianças e negocia com elas, de forma a que estas cheguem à conclusão da importância da alimentação para o seu desenvolvimento e crescimento.

Ana teve uma atitude de apoio a algumas crianças em específico (as que tinham dificuldade em comer sozinhas), mas a nível geral deixou as crianças desfrutarem este momento sem pressas e sem pressões (Notas de campo do investigador, 30 de Março de 2011).

Senti-me encorajada a ajudar as crianças a comer sozinhas e contente pela evolução de algumas delas, não só na utilização correta dos talheres, como da vontade própria em experimentar os novos alimentos que vão sendo introduzidos na ementa (Ana, notas de campo 30 de Março de 2011).

Quanto à receção das crianças e às conversas informais com os pais pela manhã, Ana transmite simpatia e confiança recebendo-os com alegria e boa disposição, comunica com os pais os aspetos essenciais referentes às crianças e à dinâmica da sala.

São breves momentos mas que se revestem de extrema importância para Ana.

Ana tem já uma relação cordial e recíproca com os pais, e por este motivo demonstra espontaneidade e cumplicidade com alguns deles. De manhã recebe as crianças que vêm acompanhadas pelos pais e é amável e simpática, cumprimentando-os cordialmente (Notas de campo do investigador, 28 de Abril de 2011)

O diálogo ocasional e a troca de informação pela manhã e ao final do dia são benéficos e condicionantes. Pois naquele breve momento fico a saber como passaram a noite, se tomaram o pequeno-almoço, se estão doentes, quem vem buscar à tarde... e também aproveito por dar informações sobre atividades, reuniões, etc. (Ana, notas de campo 13 de Junho de 2011)

Mesmo quando alguma criança não quer vir para a escola, Ana consegue convencer a ficar utilizando como estratégia o diálogo e a troca de carinhos.

Em geral, de uma maneira ou de outra consigo sempre convencê-los a ficar. Entre uma brincadeira, um carinho ou um abraço, ou até um pedido de cooperação na sala, para ir buscar a fruta ou outra tarefa... lá se consegue (Ana, notas de campo 13 de Junho de 2011).

Em suma, ao longo da minha passagem pela sala de atividades de Ana pude constatar as suas inúmeras capacidades e potencialidades, como pessoa e como profissional. A sua ação educativa junto das crianças revela traços de alguém com alguma experiência na área de educação de infância, pelo facto de ter sido ajudante.

### **5.2.1. Análise documental**

#### *Ana e a construção do currículo*

Segundo Ana, “o projeto curricular de sala consiste na seleção de conteúdos que serão apresentados ao longo do ano letivo, para uma melhor aprendizagem, tendo em conta

as necessidades coletivas e individuais do grupo de crianças” (Ana, *in* Projeto curricular, p. 2 – Anexo 8)

Neste sentido, e de acordo com o Projeto Educativo da Instituição intitulado: “ A Criança de Hoje, Construindo o Amanhã: no Respeito pelo Meio Ambiente” e, tendo em conta o meio circundante, Ana refere que sentiu:

necessidade de aprofundar os temas relacionados com a água, as plantas e os animais, de forma a sensibilizar as crianças e toda a comunidade educativa para a preservação e conservação do Meio Ambiente, através das seguintes questões: catástrofes naturais; incêndios; desflorestação; extinção de algumas espécies e outros que possam surgir ao longo do ano” (Ana, *in* Projeto Curricular, p. 2 – Anexo 8).

Ao analisar o conteúdo deste documento foi possível verificar que Ana apresenta as suas intenções pedagógicas, salientando o respeito pelas crianças na sua individualidade, no seu ritmo e no seu espaço, de forma a prepará-las ”para a vida futura em sociedade” (*ibidem*).

Ana refere ainda no seu projeto curricular de grupo a valorização no que respeita aos “cuidados quotidianos como o acolhimento, a higiene, as refeições e o descanso, pois são momentos privilegiados de contacto e afeto entre as crianças e a equipa educativa” (*ibidem*).

Deste modo, Ana fundamenta o projeto e o currículo que construiu para trabalhar ao longo do ano letivo, nas orientações curriculares e em documentos do Ministério da Educação para a educação pré-escolar, denotando alguma pesquisa no sentido de procurar os princípios orientadores da sua atividade pedagógica.

É visível no projeto que realizou uma preocupação em fundamentar a temática principal e os sub-temas, todos eles relacionados com a educação ambiental e as florestas e em distinguir as diferentes áreas de conteúdos onde são abordados os vários temas, os objetivos e estratégias para concretizá-los.

Considerando a importância da temática ambiental e a visão integrada do mundo, no tempo e no espaço, o jardim-de-infância deverá oferecer meios efectivos para que cada criança compreenda os fenómenos naturais, as

acções humanas e as suas consequências para consigo, para a sua própria espécie, para os outros seres vivos e consequentemente para o ambiente (Ana *in* Projeto curricular, p.3 – Anexo 8)

Nota-se que houve uma preocupação em conhecer as características coletivas e individuais das crianças e da faixa etária, assim como a organização do espaço e do tempo educativo de acordo com as suas concepções sobre os interesses e necessidades do grupo.

A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo (Orientações Curriculares, 1997, p.38).

#### *As planificações de Ana*

A nível da planificação das atividades foi possível analisar o seu conteúdo, o qual foi de encontro às grandes finalidades e temática do projeto pedagógico, abrindo espaço para os temas festivos (Natal, Páscoa, Carnaval...), fazendo sempre uma articulação entre os diferentes núcleos de aprendizagem.

Segundo a análise documental feita às planificações de Ana (quadro 31) verificamos que, ao longo da semana, trabalha quase todas as áreas de conteúdo especificando determinados dias (terça e quarta-feira) para o domínio da comunicação e das expressões Musical e Motora, respetivamente. Mas Ana não descarta as áreas que a própria considera estarem permanentemente presentes e são elas: o Conhecimento do Mundo, a Formação pessoal e social e domínio da linguagem oral. O domínio da expressão plástica não tem dia definido, podendo ser em qualquer dia da semana exceto à quarta-feira.

**Quadro 31 - Áreas de conteúdo**

	De 7 a 11 de Fevereiro de 2011 Áreas de Conteúdo	De 14 a 18 de Março de 2011 Áreas de Conteúdo	De 4 a 8 de Abril Áreas de Conteúdo	De 2 a 6 de Maio de 2011-Áreas de Conteúdo
<b>Segunda-Feira</b>	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral Domínio da Expressão Plástica Área do Conhecimento do Mundo	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral Domínio da Expressão Plástica	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral Domínio da Expressão Plástica	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral Domínio da Expressão Plástica Área do Conhecimento do Mundo
<b>Terça-Feira</b>	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral Domínio da Expressão Musical Área do Conhecimento do Mundo	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral Domínio da Expressão Musical	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Musical Domínio da Expressão Plástica	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral Área do Conhecimento do Mundo
<b>Quarta-Feira</b>	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Motora Área da Formação Social e Pessoal	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Motora Área da Formação Social e Pessoal	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Motora Área da Formação Social e Pessoal	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Motora Área da Formação Social e Pessoal
<b>Quinta-Feira</b>	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral Área do Conhecimento do Mundo	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Plástica	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral Domínio da Expressão Plástica Área do Conhecimento do Mundo	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral Domínio da Expressão Plástica Domínio da Matemática Área do Conhecimento do Mundo
<b>Sexta-Feira</b>	Área de Expressão e Comunicação: Área do Conhecimento do Mundo Área da Formação Pessoal e Social	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral Domínio da Expressão Plástica; Área da Formação Pessoal e Social Área do Conhecimento do Mundo	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral Domínio da Expressão Dramática Área da Formação Pessoal e Social Área do Conhecimento do Mundo	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Plástica Área da Formação Pessoal e Social Área do Conhecimento do Mundo

A nível da estrutura dos planos (Anexo 9) verifica-se que Ana tem a preocupação de colocar em primeiro lugar as áreas de conteúdo, em seguida os objetivos, depois as atividades, as estratégias e, por fim, os recursos

No âmbito das atividades e estratégias planificadas por Ana, constatamos que esta opta sempre por iniciar a semana com atividades que envolvam diálogo, seja a conversa sobre o fim de semana, ou então a narração de uma história. Ao longo do plano há um fio condutor iniciado pelo diálogo do início da semana e que se prolonga durante a semana, com uma série de atividades que atravessam as várias áreas de conteúdo e se encadeiam

umas nas outras. Há sempre um princípio, um meio e um fim expresso nas planificações que projeta (Anexo 9).

Para além disso, Ana apresenta em concreto nas suas planificações, os recursos materiais e humanos necessários à consecução do que é planeado. E refere sempre no final de cada plano, a possibilidade de existirem alterações mediante situações imprevistas.

### **5.2.2. Síntese da experiência etnográfica**

A abordagem de carácter etnográfico veio enriquecer o estudo de caso, no sentido de aproximar o investigador do real, conduzindo à recolha de dados importantes para a apropriação do conhecimento inerente ao desempenho de um educadora de infância no seu primeiro ano de docência.

Através do conhecimento deste mesmo desempenho, foi possível aferir as influências do estágio e nomeadamente da cooperante e respetivo estilo de supervisão, na formação inicial da estagiária.

Foi uma experiência interessante e motivadora observar a prática educativa de Ana e ao mesmo tempo interagir, aprender, trocar ideias, assumindo o papel de observador e de participante, num cenário em tudo e em nada semelhante ao meu, como educadora de infância.

Ana demonstrou muitas capacidades, para quem ainda está a começar. Não podemos esquecer a sua experiência como ajudante, mas também temos de ter em mente que as funções de uma educadora são muito diferentes e englobam uma complexidade de saberes e competências que constam dos perfis gerais e específicos deste nível de ensino e estão consignadas no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, e definidas no anexo n.º 1.

Neste sentido, ao tornar-se educadora Ana não abandonou os conhecimentos práticos que adquiriu enquanto ajudante, mas acima de tudo adicionou um conjunto de aprendizagens (teóricas e práticas) que fez ao longo do curso e, nomeadamente, no estágio final e que lhe permitiram desempenhar as suas funções educativas com a calma e a firmeza necessárias, buscando algumas das referências da sua cooperante (a nível da expressão musical, como refere numa das entrevistas etnográficas).

Com a formação inicial, que envolveu conhecimentos teóricos e experiências práticas, Ana passou a ter uma intenção pedagógica, algo que não possuía como ajudante,

pois nessa função limitava-se a apoiar e a imitar a educadora a quem auxiliava, desconhecendo os princípios e os fundamentos da Educação de Infância.

Depois de conhecer o percurso formativo e profissional de Ana, ficámos a saber que os motivos que a levaram a optar pela profissão tiveram como base o contato prévio com o ambiente pré-escolar e o desejo de ampliar os conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança. Para além destes aspetos, o gosto e o interesse pela infância constituíram fatores intrínsecos para a sua decisão.

A forma como viveu e sentiu o estágio final foi partilhado por Ana, em conversas informais e em entrevistas, revelando ter sentido receio e ansiedade e, ao mesmo tempo, euforia. Quanto à relação com a cooperante apesar de ser a primeira vez que orientava estágios, considerou-a positiva, aberta, saudável e assente numa base de diálogo e de partilha de informação. Sentiu-se sempre apoiada tanto ao nível das planificações como da intervenção com as crianças.

Quanto à reflexão sobre este primeiro ano como educadora, Ana afirmou ter sentido medo e receio, mas atualmente Ana está mais satisfeita e contente, na medida em que conseguiu relacionar-se bem com as crianças, pais e equipa da sala, criando laços de afetividade. Constatei este aspeto nos cinco meses em que decorreram as minhas observações e através das conversas informais com as crianças e as entrevistas etnográficas com as ajudantes e com a coordenadora pedagógica e, de facto, pude reforçar e confirmar estas perceções.

No que respeita ao desenvolvimento das atividades, Ana salientou a dificuldade em gerir o tempo e em planificar de acordo com a faixa etária, uma vez que o grupo de crianças é heterogéneo em termos de idade. Não obstante, e com base nas observações, entrevistas (aos sujeitos da sala e coordenadora) e reflexão conjunta com a Ana devo salientar a sua capacidade de dar oportunidade às crianças para escolher segundo as opções sugeridas, de esperar e respeitar o ritmo individual de cada uma e de auxiliar quando necessário. Para além destas atitudes devo sublinhar a sua segurança, criatividade nalgumas atividades e nas técnicas e, talvez por estes motivos, o tempo se tornou curto, no entender de Ana.

Nas rotinas Ana demonstrou satisfação pela autonomia adquirida pelas crianças, uma vez que já têm interiorizada a sequência temporal dos acontecimentos e, neste âmbito, não precisa de intervir muito.

Relativamente à forma como constrói o currículo, pude concluir na análise feita ao projeto curricular de grupo que Ana expressa claramente os princípios e fundamentos em

que se apoia (orientações do Ministério da Educação e Projeto Educativo da instituição) para definir os seus objetivos, conteúdos e estratégias tendo sempre em mente as necessidades e interesses do grupo. Para além destes aspetos, Ana deixa transparecer no seu projeto a sua capacidade investigativa, no sentido de aprofundar os seus conhecimentos acerca dos conteúdos a trabalhar e desenvolver junto das crianças.

Através do seu projeto e da presença na sala pude verificar que Ana atribui extrema importância à organização do ambiente educativo, de forma a permitir autonomia às crianças, para que possam ser sujeitos ativos da sua aprendizagem.

Numa análise às planificações, realizadas no período em que foi feita a observação participante, pude confirmar as intenções pedagógicas de Ana e a sua capacidade de articulação entre as várias áreas de conteúdo, possibilitando às crianças um desenvolvimento e aprendizagens integrais e globais.

No capítulo destinado às considerações finais faremos o ponto da situação e concluiremos se houve de facto impacto na formação inicial da educadora Ana e das restantes educadoras que fizeram estágio final no ano letivo de 2009/2010, tentando responder às questões inicialmente colocadas e que constituem a base de toda a investigação.

## Considerações Finais

No contexto atual, e no âmbito da formação inicial de educadores, consideramos emergente refletir sobre as concepções e processos inerentes, destacando a supervisão da prática pedagógica como uma das componentes fundamentais, articulada com as diferentes dimensões, no sentido de promover o desenvolvimento do formando.

É nesta configuração de que a prática supervisionada é parte integrante de todo o processo formativo, que a pessoa do professor cooperante assume um papel relevante, no sentido de orientar e de acompanhar o formando no seu percurso de apropriação da realidade prática. A forma como os cooperantes atuam e conduzem todo este processo, ou seja, os estilos utilizados no exercício da supervisão de estágios, constitui uma influência na formação dos educadores de infância e a este propósito Formosinho J. (2001, p. 58) sublinha “o seu papel na construção de uma profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho profissional”.

Foi neste sentido que o estudo de caso levado a cabo no contexto formativo dos educadores de infância, que terminaram a licenciatura em 2010, possibilitou chegar ao conhecimento dos estilos de supervisão dos seus cooperantes e, principalmente, efetivar a compreensão do seu impacto junto dos formandos.

Após a análise e interpretação dos dados obtidos é chegado o momento de enquadrá-los fazendo o cruzamento com a literatura referente à problemática em estudo, com o propósito de responder às questões inicialmente formuladas e, desta forma, chegar às conclusões finais e, se possível, estimular a curiosidade dos leitores para a relevância da temática.

- \* Que estilos de atuação (supervisão) são adotados pelos supervisores cooperantes na orientação da prática pedagógica dos estagiários do nível pré-escolar?

O exercício da supervisão pedagógica envolve um conjunto de competências interpessoais e técnicas, para além de um leque variado de funções, referidas pelos autores cuja literatura versa sobre esta temática. Desde Alarcão & Tavares (2003) a Vieira (1993), passando por Ludovico (2007), entre outros autores, todos são unânimes neste ponto, como tivemos oportunidade de referir no capítulo 3.

No que respeita aos cooperantes que acompanharam os estágios da licenciatura em Educação de Infância (2009/2010) foi possível verificar que todos revelaram possuir, uns

mais do que outros, as capacidades e as competências indispensáveis ao acompanhamento dos formandos no desenvolvimento da sua prática pedagógica.

Desta forma, e com base nas suas conceções e representações sobre as atitudes inerentes ao processo de supervisão dos estágios, foi possível classificar os estilos de atuação tendo como referências teóricas Glikman (1985) e Zahorik (1988). As cooperantes afirmaram adotar ao longo do estágio um estilo predominantemente colaborativo (Glikman) e apoiante (Zahorik).

Das onze cooperantes, uma (B) optou por ser diretiva inicialmente, outra (C) também foi diretiva em algumas situações e uma delas (D) adotou os três estilos (colaborativo, diretivo e não diretivo). Mas, em qualquer um dos casos, mantiveram o estilo colaborativo na maior parte do processo de supervisão.

No contexto da perspectiva de Zahorik o estilo apoiante foi comum a todas as cooperantes, mas apenas duas (B e D) o adotaram exclusivamente sem recorrer aos outros dois estilos. Contatámos que oito (A, C, E, F, G, H, I; K) das onze cooperantes apresentaram atitudes e conceções que nos permitem aferir que as mesmas adotaram um dos aspetos do estilo interpretativo (sugestão e exemplificação das ações e comportamentos) e apenas duas (I, H) das oito cooperantes, referidas anteriormente, revelaram um traço característico do estilo prescritivo (sugestão e apoio nas suas ações).

Perante os resultados obtidos nas entrevistas semi-dirigidas, chegamos à conclusão de que não foi adotado um só estilo de supervisão pelas cooperantes. E da mesma forma, não podemos afirmar que uma cooperante tem um determinado estilo no seu estado “puro”, uma vez que na sua ação supervisiva desempenham diversas funções e demonstram determinadas atitudes que não são exclusivas a um só estilo.

Outra conclusão a que chegámos é o facto de não podermos aferir com assertividade os estilos das cooperantes somente com base nas suas representações acerca da sua ação supervisiva. Não obstante, e a partir das conceções das estagiárias sobre o contexto do estágio, a sua relação com a cooperante e o apoio sentido é possível encontrar aspetos comuns e convergentes que permitem confirmar as representações das suas cooperantes sobre os estilos adotados. No entanto, destaco uma divergência relativamente à cooperante (K) e às respetivas estagiárias (K1 e K2), no que diz respeito ao apoio prestado e que foi considerado pouco/insuficiente do ponto de vista da dupla, facto que contraria as atitudes de apoio e colaboração referidas pela cooperante.

- \* Que atitudes e comportamentos caracterizam os supervisores cooperantes nos estilos de atuação adotados?

Nas entrevistas realizadas às cooperantes e estagiárias encontramos uma diversidade de variáveis, no que concerne às atitudes e comportamentos das mesmas em relação às suas estagiárias e que nos permitiram chegar a um consenso sobre os estilos de supervisão adotados.

Relativamente às concepções sobre as competências para a ação supervisiva encontramos como atitudes mais evidentes a disponibilidade, a abertura e o diálogo.

No que respeita às concepções sobre as funções a desempenhar, as cooperantes comungam das seguintes: a partilha de conhecimentos e experiências, a reflexão e a valorização das estagiárias, o apoio e a ajuda às formandas.

No âmbito da receção às estagiárias, as cooperantes partilham de atitudes comuns como a integração na instituição e no ambiente e na dinâmica da sala/grupo, a explicação das características do grupo de crianças e das regras/rotinas da instituição, a apresentação aos pais e crianças, a criação de um ambiente descontraído, a disponibilidade e o diálogo.

As atitudes de apoio ao longo do estágio foram diversas. Sendo a condução das estagiárias à reflexão, ao pensamento e à descoberta, as mais referidas por parte das cooperantes. Por outro lado, o diálogo e a reflexão conjunta são partilhadas por algumas educadoras. Outras atitudes de apoio foram referidas individualmente por cada cooperante como a abertura, a presença, a sugestão, a disponibilidade e a interação.

A opinião das estagiárias sobre o apoio prestado por parte das suas cooperantes, engloba uma multiplicidade de atitudes que ajudam a situar melhor os estilos de atuação destes supervisores. Desde a orientação, passando pelo aconselhamento, a troca de ideias/estratégias, o incentivo/encorajamento, a disponibilidade e a reflexão diária foram as atitudes referidas e sentidas pelas estagiárias ao longo do estágio de quarto ano.

Com base nas representações feitas pelas cooperantes acerca das atitudes e dos comportamentos durante a prática de supervisão do estágio de quarto ano, vemos mais presentes os estilos apoiantes e interpretativos definidos por Zahorik (1988). O estilo apoiante, como tivemos oportunidade de refletir no capítulo 3, é aquele em que o supervisor valoriza e apoia o formando, analisando e aceitando os seus pensamentos e ações e com este propósito. É um estilo que proporciona um clima onde cada um tem oportunidade de pensar por si.

Uma das atitudes contempladas pelo estilo interpretativo enfatiza o papel do supervisor na condução dos formandos a refletirem e a questionarem a sua prática, aspeto referido por algumas cooperantes no exercício da supervisão pedagógica.

Noutra perspetiva, a de Glikman (1985), o estilo colaborativo é visível nas atitudes de colaboração e negociação conjunta, com base na escuta e na orientação do formando em que há partilha de sugestões aos problemas apresentados, no sentido de resolvê-los.

Porém outras atitudes mais ou menos diretivas acabam por surgir no processo de supervisão, quando o supervisor concentra as suas preocupações em dar orientações, em estabelecer critérios (estilo diretivo) e, por outro lado, quando o supervisor tem a capacidade de escutar o formando e de esperar que ele tome iniciativas, encorajando e clarificando, de forma a que ele consiga tomar as decisões por si próprio.

- \* Em que medida os estilos de supervisão adotados pelos supervisores cooperantes influenciaram a formação inicial dos educadores estagiários?

Os estilos de supervisão dos professores cooperantes, como pudemos concluir nas respostas às questões anteriores, englobam uma série de atitudes de comportamentos e de competências em relação aos formandos e que, no seu conjunto, se definem como atuações de tipo colaborativo, com traços de tipo diretivo e não diretivo (três cooperantes) e de tipo apoiante, existindo atitudes, quer do estilo interpretativo (nove cooperantes), quer do estilo prescritivo (apenas duas cooperantes).

Sabendo de antemão que a formação inicial constitui a primeira etapa de “um longo e permanente processo formativo, ao longo de toda a carreira” (Flores, 2003, p.139) sendo, por isso, uma fase importante de “preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas académicas, assim como práticas de ensino” (Garcia, 1999, p.25), a influência da cooperante incide essencialmente sobre a componente prática dessa formação, em articulação com a teoria.

Relativamente à influência das cooperantes do estágio de quarto ano, esta verificou-se, primeiramente porque o estágio teve uma duração maior que ano transato (três manhãs por semana no ano letivo de 2009/2010) e, com base nas respostas das estagiárias, foi uma influência importante e essencial (três estagiárias), muita ou bastante (cinco estagiárias) e boa (uma estagiária). Por outro lado, seis estagiárias consideram uma

influência parcial, no âmbito da ação prática uma vez que a restante influência adveio da instituição de formação, nomeadamente dos professores e orientadora pedagógica (UMa). Somente duas educadoras estagiárias referiam que a sua cooperante foi pouco influente no âmbito da formação inicial, remetendo para primeiro lugar anteriores experiências de estágio e a instituição formadora (UMa). Houve uma estagiária que referiu a influência como, simultaneamente, negativa e positiva e outra que a considerou eficaz e útil.

Fazendo o cruzamento destas opiniões com os estilos de supervisão das cooperantes, conseguimos compreender que as educadoras cujas atuações foram de tipo colaborativo e apoiante com traços de tipo interpretativo, ou com traços de tipo prescritivo obtiveram respostas positivas (muito influentes ou parcialmente influentes). O mesmo acontece com as cooperantes cujos estilos foram colaborativos com traços diretivos e não diretivos. O que nos leva concluir que, no geral, houve influência das cooperantes na formação inicial. Mesmo nos casos em que houve pouca influência e influência tanto positiva como negativa, esse facto foi referido por uma dupla de estágio e uma outra estagiária (K1, K2 e C2). A mesma (dupla) que não se sentiu apoiada pela sua cooperante.

Ao longo do processo de supervisão a relação entre orientador e estagiário tem por base as emoções, as vivências de ambos e suas interpretações do mundo. Por este motivo, é compreensível que as representações das estagiárias, que referiram a pouca influência da sua cooperante, tenham uma relação com estes pressupostos.

Para Feiman-Nemser (1990, p. 222) é através das experiências de ensino-aprendizagem que os formandos se iniciam “na comunidade de práticos e no mundo da prática”.

- \* Que influência teve os estilos de supervisão dos cooperantes na prática pedagógica dos formandos e nas suas opções metodológicas (construção dos seus projetos, gestão do seu currículo)?

A prática pedagógica caracteriza-se por “uma componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (Formosinho J., 2001, p.50).

A influência dos estilos de supervisão na prática pedagógica dos formandos foi verificada através das conceções das estagiárias sobre os contributos das suas cooperantes

nesse sentido e pela perspectiva etnográfica do desempenho de Ana, uma das educadoras que neste momento está a finalizar o seu primeiro ano de lecionação.

Deste modo foi possível aferir que as cooperantes contribuíram de forma positiva no desenvolvimento da prática pedagógicas das estagiárias do quarto ano do curso de educadores de infância da Universidade da Madeira, através das inúmeras variáveis apresentadas pelas estagiárias.

Assim, o contributo das cooperantes foi caracterizado pela orientação, pela troca de ideias/estratégias, pela interação com as crianças, pela reflexão diária, a disponibilidade, o apoio, nomeadamente na planificação e na concretização das atividades, pelo diálogo (sobre o desempenho), pelo incentivo/encorajamento e pelo conhecimento sobre desempenho da educadora.

A relação destas variáveis com os estilos de supervisão é evidente, pelo facto de constituírem atitudes e competências inerentes aos modos de atuação colaborativa e apoiante já referidos anteriormente.

Quanto ao desempenho de Ana, foi visível a influência do estilo de supervisão da sua cooperante (colaborativo e apoiante/interpretativo) em termos de contributo no desenvolvimento da sua prática pedagógica. Ana teve a orientação e aconselhamento da sua supervisora cooperante quer no esclarecimento de dúvidas, quer no controlo do grupo e esse aspeto refletiu-se na sua ação pedagógica e nas suas opções metodológicas de forma positiva e segura, sendo esse facto reconhecido pelas ajudantes, pelas crianças com quem interage diariamente na sala de atividades e pela coordenadora pedagógica e, finalmente por mim, no contexto da observação participante.

Tanto na construção e gestão do currículo como no âmbito das suas planificações, Ana revelou a sua intencionalidade educativa e isso deve-se ao apoio que teve por parte da sua cooperante no esclarecimento das dúvidas e sua colaboração na realização dos seus planos de atividades.

Segundo Ludovico (2006, p.23), os educadores assumem uma grande responsabilidade na construção do currículo, o que implica que a sua formação integre certos princípios que assentam “na articulação e interação de diversas componentes e dimensões necessárias ao bom desempenho profissional”. Neste sentido, o contributo da cooperante de Ana é visível através do apoio prestado (apoiante), da colaboração (colaborativa) e da orientação ao longo do processo de estágio.

- \* Que contributos os estilos adotados pelas cooperantes trouxeram à construção da identidade profissional dos formandos?

Para Veiga (1981, p.6) é necessário que o educador “desça dentro de si” e faça um conhecimento profundo de si mesmo, da “sua sensibilidade relacional” antes de se dirigir à criança. Só assim vai descobrindo a sua identidade pessoal e profissional.

Quando questionadas as estagiárias acerca da sua identidade profissional, foi tido em conta as palavras de Veiga, uma vez que para muitas esta dimensão ainda não está bem definida.

Segundo Nóvoa (2000) a identidade profissional do educador de infância é algo que vai sendo construído na ação prática, a qual se fundamenta em princípios e projetos (Adesão), em métodos e técnica (Ação) e em auto - reflexão (Auto - consciência).

Não obstante, e embora algumas das licenciadas ainda não tenham tido a oportunidade de lecionar, a identidade profissional foi sendo construída ao longo da formação inicial através das experiências de estágio, nomeadamente a de quarto ano.

Para oito estagiárias houve influência da sua cooperante na construção da sua identidade profissional, para seis esta influência foi moderada ou parcial, para três a cooperante foi pouco influente e somente uma estagiária referiu que não houve influências.

Perante este cenário, é possível afirmar que os estilos de supervisão das cooperantes podem estar relacionados, em parte com a influência na construção da identidade profissional das suas estagiárias. Através do apoio e da colaboração, as cooperantes conduziram as estagiárias a traçarem o seu caminho no sentido de se tornarem profissionais, principalmente no que toca à forma de estar na profissão e à consciência dos deveres inerentes ao educador de infância.

Para algumas estagiárias essa influência foi de tal ordem que gostariam de seguir o exemplo das suas cooperantes e, inclusive, as que já estão a lecionar afirmam ter algumas atitudes e comportamentos caraterísticos das suas cooperantes. Por outro lado, uma pequena minoria refere não querer seguir os exemplos das suas cooperantes porque consideram que não corresponde aos seus ideais ou representações como profissionais de Educação de Infância.

No caso específico de Ana, a influência da sua cooperante foi parcial e incidiu principalmente no gosto pela expressão musical. Ana começou a construir a sua identidade

profissional quando se tornou ajudante e, neste momento, como educadora no primeiro ano de serviço são visíveis a sua firmeza, as suas convicções e intenções.

Hoje, enquanto educadora, Ana teve igualmente a influência da experiência de estágio de quarto ano e do primeiro contato com a realidade quando começou a lecionar, a construir e a gerir o seu currículo, a interagir com as crianças, com os pais e com a equipa da sala e quando teve de organizar o ambiente educativo.

Podemos afirmar a importância da componente prática nos cursos de formação inicial dos educadores de infância, no caso concreto da última licenciatura que, atualmente, deixou de existir para dar lugar aos cursos de 1º e 2º ciclos de Educação Básica.

Após responder às questões colocadas inicialmente, verificámos que de facto os estilos de supervisão tiveram impacto na formação inicial dos educadores de infância que terminaram a licenciatura no ano letivo de 2009/2010.

Esse impacto caracteriza-se pelas influências, quer positivas (na sua maioria), quer negativas, sentidas pelas estagiárias e que se refletiram através das suas representações sobre a experiência do estágio, no âmbito das relações estabelecidas com as suas cooperantes, o apoio por elas prestado e as suas atitudes desde o início (recepção) até ao final de todo o processo de acompanhamento e supervisão.

Os estilos de atuação das cooperantes que, no geral, foram em conformidade com o que é esperado pela instituição formadora contribuíram para que as estagiárias pudessem concluir a primeira fase de um “longo continuum” como refere Perrenoud (1993) que envolve uma reflexão permanente “sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem à sua conceção, organização e operacionalização” (Flores, 2003, p.127).

Saliento a experiência etnográfica como importante na aquisição do conhecimento sobre os efeitos dos estilos de supervisão da cooperante no desempenho de uma das educadoras no primeiro ano de docência e que permite aferir que houve, efetivamente, impacto na formação inicial.

Em suma, um estudo desta natureza gera algumas limitações, que passam principalmente pela disponibilidade dos sujeitos envolvidos na investigação, nomeadamente as educadoras de infância que fizeram estágio no ano transato, uma vez que já não possuem um vínculo à Universidade da Madeira por estarem colocados em escolas e jardins-de-infância da RAM e ainda mais preocupante o facto de algumas não estarem a lecionar, tornando-se mais difícil a tarefa de encontra-las. Quanto aos educadores cooperantes colocou-se a mesma problemática, devido à questão da mobilidade profissional.

Contudo, a ajuda da diretora de curso e de uma das estagiárias possibilitaram o contato, sendo fundamental para que conseguíssemos que a maioria dos sujeitos fossem informados da intenção de estudo.

## **Recomendações**

Considerando a formação inicial de educadores de infância como uma fase importante no reconhecimento profissional deste nível de ensino julgo ter sido importante aprofundar o conhecimento sobre esta temática, nomeadamente na área da supervisão pedagógica das práticas.

O processo de desenvolvimento da prática pedagógica encerra uma série de fatores e dimensões que importa refletir com vista à melhoria do ensino e, neste sentido, a Educação de Infância não foge à regra, como a primeira etapa da educação básica, “estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (Vasconcelos, 1997, p.9).

Ao investir na formação dos educadores de infância estamos a investir na educação das crianças e, conseqüentemente, no ensino em geral.

Desta forma, e após apresentadas as conclusões deste estudo, sugerimos algumas pistas de trabalho com o intuito de estimular o aprofundamento da temática:

- repensar a componente prática da formação inicial, no sentido de ser mais valorizada em articulação com a teoria;
- refletir sobre as necessidades de formação específica dos professores cooperantes no âmbito da supervisão de estágios;
- valorizar o contributo dos professores cooperantes na melhoria dos cursos de formação de educadores;
- aprofundar o estudo sobre os estilos de supervisão;
- refletir sobre os critérios de seleção dos professores cooperantes;
- auscultar os formandos acerca das suas representações sobre a sua formação inicial, no sentido de envolvê-los no processo formativo e na construção do seu próprio conhecimento;
- envolver os formandos na construção do processo de ensino-aprendizagem.

## **Bibliografia**

- Alarcão, I. (1996). *A formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão*. Porto: Porto editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Apple, M.W. (1997). *Os professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1998). Ethnography and participant observation. In Denzin N. & Y. Lincoln. *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: Sage.
- Bardin. L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação (4ªed)*. Lisboa: Gradiva Publicações, S.A.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Ed.
- Cária, T.H. (org.). (2002). *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Ed. Afrontamento.
- Coutinho, Clara P. & Chaves, H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. In *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243.
- Delors, J. et al. (2000). *A educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. (5ª ed.) Porto: Edições Asa.
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, J. (1997). *A educação de infância como primeira etapa da educação permanente*. Perspectivar educação.

- Fabre, M. (1995). *Penser la formation*. Paris: PUF.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In R. W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, p.p. 212-233.
- Flores, M. A., (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In Moraes, M. C., Pacheco, J.A Evangelista, M. O. (org.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fino, C. N. (2003). FAQs, Etnografia e Observação Participante. In *SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 3. pp 95-105
- Formosinho, J. (1986). Quatro modelos ideais de formação de professores: O modelo empiricista, o modelo teoricista, o modelo compartimentado e o modelo integrado. In *Comunicações do Colóquio de 2,3 e 4 de Dezembro de 1986*. Lisboa: GEP/ME.
- Formosinho, J. (1996). Prefácio. In Oliveira-Formosinho J. (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma práxis de participação* (3ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (2005). *Prática Pedagógica e Certificação Profissional dos Professores: análise organizacional da prática pedagógica final*. (doc. polic.) (no prelo).
- Formosinho, J. & Niza, S. (2002). Anexo à recomendação sobre iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In ENAFOP/ME, *Recomendação sobre a componente de prática profissional dos cursos de formação inicial de professores*.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcia, M.C. (1999). *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gauthier, B. (2003). *A Investigação Social. Da Problemática à Colheita de Dados* (3ª ed.). Loures: Lusociência.

- Ghiglione, R., Matalon, B., (1992). *O inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Glickman, C. D., (1985). *Supervision of instruction. A developmental approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Goguelin, P. (1975). *La formation continue des adultes* (2° ed.). Paris: PUF.
- Gómez, A. P. (1992). O pensamento Prático do Professor — A formação do professor como profissional reflexivo. In António Nóvoa. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Goodson, I. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa-currículo.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1988). Naturalistic and Rationalistic Enquiry, In *Educational Research, Methodology, and Measurement – An International Handbook*. John P. Keeves (editor), Oxford: Pergamon Press.
- Honoré B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madri: Narcea.
- Jacinto M. (2003). *Formação inicial de professores – concepções e práticas de orientação* (1ª ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Kelly, A. V. (1981). *O currículo. Teoria e Prática*. São Paulo: Harbra.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (1992). *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. (4ª ed). São Paulo: Atlas.
- Lapassade, G. (1991). *L' Éthnosociologie*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação – Abordagens qualitativa.*, S. Paulo: EPU.
- Ludovico, O.M.A. (2006). Orientações curriculares para a educação pré-escolar e supervisão: um estudo com educadores de infância cooperantes. In *Cadernos de Educação de Infância n.º 77*. Lisboa: APEI.
- Ludovico, O.M.A. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão* (1ªed.). Penafiel: Editorial Novembro.

- Medina, A. & Domínguez, C. (1989). *La Formación del Profesorado en una Sociedad Tecnológica*. Madrid: Cincel.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, M. (2004). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do inglês: Processos de (co-) construção de conhecimento profissional*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. (Tese de Doutoramento).
- Mosher, R. & Purpel, D. (1972). *Supervision: The reluctant profession*. Boston: Houghton Mifflin.
- Niza, S. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna portuguesa. In Formosinho, J. (org). *Modelos curriculares para a educação de infância - Construindo uma práxis de participação* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e suas histórias de vida. In Nóvoa, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2000). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco J. A. (1996). *Formação de professores: teoria e práxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.

- Ribeiro, A. (1995). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, L. (2003). *Sobre a objectividade subjectiva na Educação*. Dissertação de Mestrado. Policopiado. Funchal: Universidade da Madeira
- Rodrigues, L. (2008). *O conhecimento transfigurado em currículos*. Florianópolis: Livro de Actas do VIII Colóquio Sobre Questões Curriculares/ IV Colóquio Luso-Brasileiro- Currículo, Teorias e Métodos - Internacional. (Edição em CD-ROM).
- Rodrigues, L. (2008). A supervisão pedagógica enquanto escrutínio do real. In Mendonça, A. & Bento, A. (Orgs.) *Educação em tempo de mudança*. (pp. 195-214). Funchal: CIE-UMa.
- Rodrigues, L. (2010). *Estereotipia e Currículo – Entre a inclusão e a integração dos alunos do ensino profissional nível III*. Livro de Actas do VIII Congresso Internacional de Investigação e Desenvolvimento Sócio-cultural. Porto. (Edição CD-ROM).
- Sá-Chaves, I. (org.). (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (1997). A formação de professores numa perspectiva ecológica: que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso. In Sá-Chaves (org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I., (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Estudos temáticos, 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação com o 1º CEB*. Col Educação nº 21. Porto: Porto Editora.

- Severino, M. A. F. (2007). *Supervisão em Educação de Infância: Supervisores e Estilos de Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Silva, A. M. C., (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Silva, I. (1997). Orientações curriculares para a educação pré-escolar em Portugal – a participação dos educadores. In *Pensar o currículo em educação de infância*. Actas do VII Encontro Nacional da APEI, 1 a 4 de Abril. Lisboa: Escola Superior de Educação Social.
- Silva, T. T. da (org.) (2004.). *Documentos de identidade*. (2. ed.) Belo Horizonte: Autêntica.
- Sousa, J. M. (1997). Investigação em Educação: Novos Desafios. In A. Estrela, & J. Ferreira. (Orgs.). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. (pp. 661-672). Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Sousa, J. M. (2003). O currículo à luz da etnografia. In *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 3, 119-125.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. M. & Fino, C. N. (2007). *A Escola Sob Suspeita*. Porto: ASA.
- Spodek, B. (1993). Young Children. In Teresa Vasconcelos (trad.). *Quais as origens do currículo na educação pré-escolar*. Cadernos de educação de infância nº. 28. Lisboa: APEI.
- Spodek, B. & Brown, P. (2002). Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspectiva histórica. In Spodek, B. (org.). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Orlando- Florida. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Tracy, S. J. (2002) Modelos e Abordagens. In J. Oliveira-Formosinho, (org.). *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1997). Apresentação. In I. Silva. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da educação básica.
- Veiga, Américo Martins (1981). *A Educação Hoje* (2<sup>a</sup> ed). Porto: Editorial Perfeito Socorro.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa
- Vieira, F. (2001). *Pedagogia para a autonomia: O papel do professor na construção do saber e na renovação das práticas*. Inovação -vol .14, nº 1 -2 , p 169 a 190.
- Vonk, H (1995). *Conceptualizing novice teacher's Professional development. A base for supervisory interventions*. Comunicação apresentada no Encontro Annual American Educational Research Association. San Francisco.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers - A reflexive approach*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Woods, P. (2001). *La escuela por dentro – La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. (2<sup>a</sup> ed.) Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza M. A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (6<sup>a</sup> ed.) Porto: Edições Asa.
- Zahorik, J. A. (1988). The observing-conferencing role of university supervisors. In *Journal of Teacher Education*, 38(2), 9-16.
- Zeichner, K. M. (1993) *A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas*. Lisboa: Educa-Professores.

## Webgrafia

Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In *Revista Portuguesa de Formação de Professores, I*, pp. 37-54.  
[www.inafop.pt/revista/docs/texto\\_formosinho](http://www.inafop.pt/revista/docs/texto_formosinho) de 30.05.2002.

Genzuk, M. (1999). *A Synthesis of Ethnographic Research*.  
[http://wwwwrcf.usc.edu/~genzuk/Ethnographic\\_Research.html](http://wwwwrcf.usc.edu/~genzuk/Ethnographic_Research.html).

Lapassade, G. (1992). *La méthode ethnographique (observation participante et ethnographie de l'école)*.  
<http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/>.

Ponte, J. P. *et al* (2000). *Por uma Formação Inicial de Professores de Qualidade*. Documento de trabalho da Comissão *ad hoc* do CRUP para a formação de 236 professores.  
[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos\\_pt.html](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos_pt.html).

Rodrigues, L. (2010). Ensino secundário: A hegemonia do ensino académico. In *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 191-205.  
[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art12\\_38e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art12_38e.pdf).

Sousa, J. M. (2007). A inadequação da escola num cenário de transição paradigmática. In J. M. Sousa & C. N. Fino (Org.). *A escola sob suspeita*. Porto: Edições ASA, pp. 15-29.  
<http://www3.uma.pt/jesussousa/publica.htm>

Sousa, J. M. (2004). *Um currículo ao serviço do poder?* Tribuna da Madeira. Educação. I-IV.  
<http://www3.uma.pt/jesussousa/publica.htm>

Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. In *Journal of Teacher Education* 34; 3-9.

<http://jte.sagepub.com.cyber.usask.ca/cgi/reprint/34/3/3>.

### **Legislação consultada**

Decreto-Lei nº 95/1997 de 23 de Abril de 1997 DR. I Série – Aprova o Regime Jurídico da Formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.

Despacho nº 4R/1995, de 12 de Janeiro – Define os procedimentos a adoptar pelos orientadores de estágio.

Despacho Conjunto SEEI/SEAE nº 198/1999 de 15.02. DR. Nº 52 – II Série – Define os perfis de formação na formação especializada de professores.

Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro – [Ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário].

Decreto-Lei nº 139-A/90, de 20 de Abril – [Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário].

Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março - [Regime Jurídico dos Graus e Diplomas do Ensino Superior].

<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F75608D2-AA1B-47FD-BDE9>

## **Anexos**

Os anexos, entregues em formato digital (Cd), seguem a seguinte sequência:

Anexo I – Programa de estágio e de seminário

Anexo II – Regulamento do conselho de curso

Anexo III – Cartas de pedido de autorização para realizar a investigação

Anexo IV – Análise vertical das entrevistas aos professores cooperantes

Anexo V – Análise vertical das entrevistas às estagiárias

Anexo VI – Notas de campo

Anexo VII – Transcrição das entrevistas

Anexo VIII – Projeto curricular de grupo (parcial)

Anexo IX – Planificações semanais

Anexo X – Guiões de entrevista aos professores cooperantes e às estagiárias

Anexo XI – Guião de entrevista à educadora Ana

Anexo XII – Guião de entrevista à CP e às TAI

Anexo XIII – Planta da sala de atividades

## Programa Detalhado da Disciplina

Estágio

2009/10

Estágio	Educ. Infância	S/Ramos - Esp.	A	2001/02
---------	----------------	----------------	---	---------

**Docente: Maria da Conceição Figueira de Sousa**

### Programa de Estágio

- 1 Conhecimento da instituição, do grupo
  - 1.1 Integração
  - 1.2 Consulta de documentos e levantamento de dados
  - 1.3 Observação e colaboração com a educadora cooperante
- 2 Planeamento e intervenção educativa
  - 2.1 Programação baseada nas ideias, necessidades, competências das crianças enquadrada no PEE/PCS
  - 2.2 Gestão das manhãs de actividades
- 3 Trabalho com a comunidade educativa
  - 3.1 Preparação e dinamização de uma reunião pais
  - 3.2 Programação e realização de actividades com envolvimento parental
- 4 Avaliação do processo de intervenção
  - 4.1 Avaliação - entrega do e-portefólio

# Programa Detalhado da Disciplina

Estágio

2009/10

Estágio

Educ. Infância

S/Ramos - Esp.

A 2001/02

**Docente: Maria da Conceição Figueira de Sousa**

## Programa de Estágio e Seminário de Educação de Infância

- 1 Intervenção educativa - orientação teórico-prática
- 1.1 - Projecto de estágio: elementos constituintes
- 1.2 A observação diagnóstica
- 1.3 Observação participante e sistemática
- 1.4 Fundamentação teórica das opções educativas
- 1.5 Planeamento e organização do ambiente educativo
- 1.6 Envolvimento da família no processo educativo
- 1.6.1 - Estratégias de cooperação
- 1.6.2 - Tipos de reuniões
- 1.7 A avaliação
- 2 Construção e utilização adequada de material pedagógico
- 3 A importância do trabalho em equipa
- 3.1 Responsabilidade e ética profissional
- 4 Estratégias de resolução de conflitos
- 5 Trabalho final teórico
- 5.1 Apresentação oral
- 6 Avaliação dos alunos-estagiários
- 7 E-portefólio - análise reflexiva



## Estágio

2009/10

## Lista de disciplinas

Disciplina	Curso	Especialidade	AnoPI.	S	UC	CH
Estágio	Educ. Infância	S/Ramos - Esp.	2001/02	A	22.0	14.0

## Corpo Docente

Docente	Depart.	Função	E-mail	Extensão
Guilma Reis Rodrigues Mendes	CS	EST	gmendes@uma.pt	5221
Maria da Conceição Figueira de Sousa	CS	REG	mcsousa@uma.pt	5085
Maria da Conceição Figueira de Sousa	CS	EST	mcsousa@uma.pt	5085
Maria da Conceição Figueira de Sousa	CS	RP	mcsousa@uma.pt	5085
Maria da Silva Rodrigues Cachuçó Erra	CS	EST		5222
Maria Odília de Castro	CS	EST		5222

## Objectivos/Avaliação

**Objectivos**

**Pretende-se nesta disciplina que o aluno seja capaz de:**

- Aplicar na prática os conhecimentos teóricos aprendidos nas diferentes disciplinas do curso numa perspectiva de interdisciplinaridade.;
- Ser criativo;
- Resolver problemas com eficácia demonstrando segurança na sua intervenção pedagógica;
- Desenvolver um processo de construção e partilha de conhecimentos, pela interação e reflexão sobre a acção educativa, principalmente com os colegas e educadores cooperantes.
- Testar as suas competências enquanto futuros educadores de infância, nomeadamente nos domínios da observação, da intervenção e da avaliação;
- Ter uma atitude de ponderação/reflexão dos seus valores, dos seus saberes e das suas práticas;
- Desenvolver, gradualmente, uma prática consciente e fundamentada, através de uma preparação científica, visando a qualidade de intervenção em Educação de Infância.

**CrITÉrios de avaliação**

**A avaliação da Unidade Curricular incide nos seguintes aspectos:**

- Trabalho individual: 10%
- e-Portefólio: 25%
- Estágio (Intervenção educativa/Desempenho):
- Parecer das Supervisoras de Estágio: 25%
- Parecer da Educadora Cooperante: 40%

**Programa resumido****Considerações gerais sobre o estágio**

- A colaboração dos Educadores Cooperantes, no sentido de facultarem documentos que venham a complementar o trabalho dos estagiários (projecto educativo, registos dos alunos, elementos de caracterização da escola e ambiente educativo, etc.), é fundamental na formação dos estagiários.

- Pretende-se que seja realizado um trabalho em equipa no qual os alunos, gradualmente vão conquistar maior autonomia na intervenção educativa.

**Aspectos Metodológicos**

As aulas teóricas serão orientadas com a preocupação de uma maior participação dos alunos, nomeadamente através de:

- - Exposições orais
- - Debates
- - Análise documental: individual e em grupo
- - Apresentação e reflexão sobre situações práticas, através de vídeos

**Organização/Calendarização do Estágio**

O estágio decorrerá de 2ª a 4ª feira (quatro horas diárias), sendo a reflexão, sobre o desempenho dos alunos, um momento imprescindível para o desenvolvimento de todo o processo de estágio. Definiu-se duas horas semanais de programação num tempo a combinar entre os educadores cooperantes e os estagiários.

A distribuição dos alunos nos centros de estágio será feita por pares em cada sala. Os pares serão escolhidos consoante a preferência dos alunos (mas sem repetirem o colega dos anos anteriores), salvo os alunos que por razões pedagógicas baseadas no seu percurso anterior de formação, o supervisor considere necessário um estágio individual.

**O estágio está organizado em diferentes momentos e fases:**

**Início:** 24/10/2009

**Fim:** 21/06/2010

**Fases (Proposta):**

**Datas:**

1ª

Conhecimento da instituição e do grupo

Integração

Consulta de documentos

24/10 a 26/10

Colaboração com a educadora cooperante

2ª

Propostas de actividades

Gestão das manhãs de actividades

Planificação baseada nas ideias, necessidades e competências das crianças  
2/11 a 14/06

3ª

Trabalho com a comunidade educativa

Dinamização de uma reunião (pais)

Março; Abril; Maio

4ª

Avaliação do processo de intervenção educativa

## Bibliografia

**Bibliografia Principal**Bairrão, J.& Wolfgang, T. (1995) *A Educação Pré-Escolar na União Europeia*, Ciências da Educação: Instituto de Inovação Educacional.Bernardes, C. & Miranda, F. (2003). *Portfólio, uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.Bruil, J. et. al. (1997). *Enciclopédia da Educação Infantil*, Vol.I, II, III, IV,V: Edição Nova Presença.Freire, P. (2002). *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Brasil: Editora Paz e Terra.Formosinho, J. (Org.) (1998). *Modelos Curriculares em Educação de Infância*, 2ª ed. Porto: Porto Editora.Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.Kamii, C. & Housman, L. (2002). *Crianças Pequenas Reinventam a Aritmética ? Implicações da Teoria de Piaget*, Porto Alegre: Artmed Editora.Ministério da Educação (2002). *Organização das Componentes de Apoio à Família*, Lisboa: M.E.Mendonça, M. (2002). *Ensinar a Aprender por Projectos*, Porto: Edições Asa.Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação ? DEB ? Núcleo de Educação Pré-Escolar.Ministério da Educação. (1997). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação ? DEB ? Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação. (1997). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação ? DEB ? Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Moreira, P. (2002). *Crescer a Brincar*. Coimbra: Quarteto Editora.

Morin, E. (1999). *Os Sete Saberes Para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

Morgado, J. (1999) *A Relação Pedagógica Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

Onofre, P. (1997). As Actividades Expressivas e Criativas são Experiências Científicas. In M. Alves Martins (Ed.), *Actas dos X Colóquios de Psicologia e Educação: Educação Pré-Escolar, Modelos Investigação e Práticas Educativas*. Lisboa: ISPA. (229-237).

Pais, N. (1998). *A Criança e o Brinquedo*. Cadernos de Educação de Infância (10), 5-7.

Pollard, A. (2002). *Readings for Reflective Teaching*. London: Continuum.

Rosales, C. (1990). *Avallar é Reflectir sobre o Ensino*. Colecção Práticas Pedagógicas: Edições Asa.

Sá, E. (1993), *Psicologia dos Pais e do Brincar*. Lisboa: Fim de Século.

Sá, E. (1995). *Más Maneiras de Sermos Bons Pais: As Crianças, o Pensamento e a Família*. Lisboa: Fim de Século.

Sá, E. (1999). *Manual de Instruções para uma Família Feliz*. Lisboa: Fim de Século.

Santos, Q (1989). *Do Jogo à Expressão Artística*. Cadernos de Educação de Infância. (10), 3-4.

Shores, E.& Grace, C. (2001). *Manual de Portfólio, Um Guia Passo a Passo*. Porto Alegre: ARTMED Editora.

Tavares, J. (1994). *Para Intervir em Educação: Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: CIDInE.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A Prática Educativa de Ana*. Colecção Infância: Porto Editora.

#### Bibliografia Auxiliar

**Nota:** Salientamos que com o desenrolar da Unidade Curricular, os estudantes e orientadores irão complementar a bibliografia apresenta consoante as necessidades demonstradas.

#### Outros dados

##### Observações

**Horário de atendimento aos estudantes, 2º semestre (Professora Guida Mendes) :** terça- feira, das 14horas às 16 horas - gabinete 61 - 01.



Departamento de Ciências da Educação

## REGULAMENTO DO CONSELHO DE CURSO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

### Artigo 1º Natureza e composição

1. O Conselho de Curso de Educação de Infância, adiante abreviadamente designado por Conselho, é o órgão de gestão e coordenação da licenciatura em Educação de Infância da Universidade da Madeira.
2. O Conselho tem a seguinte constituição:
  - a) Um aluno de cada ano curricular, eleito pelos seus pares.
  - b) Um número igual de docentes, indicados pelas unidades que maioritariamente participam na leccionação do curso, sendo o número de representantes de cada unidade proporcional às unidades de crédito do curso que são da sua responsabilidade.

### Artigo 2º Competências

1. Compete ao Conselho de Curso:
  - a) Promover a gestão interdisciplinar da docência.
  - b) Assegurar a gestão corrente do curso e contribuir para a correcção de anomalias no seu funcionamento.
  - c) Definir e incentivar acções científico-pedagógicas que valorizem o curso.
  - d) Propor ao sector de Planeamento e Relações Públicas acções conducentes à promoção do curso no exterior.
  - e) Apreciar os conteúdos programático das disciplinas que constituem o plano curricular do curso, tendo em conta a índole e objectivos do mesmo.
  - f) Dar parecer sobre alterações curriculares a introduzir no curso.
  - g) Fornecer os elementos necessários para a elaboração dos horários e do calendário escolar.
  - h) Estudar e propor ao Conselho Pedagógico critérios de avaliação.
  - i) Dar parecer ao Conselho Pedagógico sobre o calendário de exames e coordenar a marcação de provas de avaliação.
  - j) Decidir sobre pedidos de equivalência de disciplinas e planos de estudos, segundo as normas e critério fixados pelo Senado.
  - k) Propor a afectação de verbas para um correcto funcionamento dos curso.
  - l) Desenvolver todas as tarefas necessárias à avaliação do curso de acordo com o que a esse nível for estabelecido pelo Senado.
  - m) Exercer as demais competências que lhe sejam atribuídas pelo Senado.
  - n) Acompanhar a evolução do aluno do curso tendo em conta o perfil desejável como pessoa e futuro profissional formado pela Universidade da Madeira.
  - o) Organizar o dossier de curso com a compilação dos programas das disciplinas.
  
2. As competências previstas nas alíneas e) e j) do número anterior são restritas aos membros docentes do Conselho.



### **Artigo 3º**


#### **Direcção**

1. O Conselho de Curso tem um Director eleito em plenário, de entre os docentes do Departamento de Ciências da Educação que são seus membros.
2. O mandato do Director de Curso é de dois anos, renovável, devendo a eleição ter lugar no mês de Novembro.
3. Compete ao Director de Curso:
  - a) Representar o curso de licenciatura em Educação de Infância.
  - b) Assegurar o normal funcionamento do curso e propor as medidas que visem ultrapassar as dificuldades funcionais encontradas.
  - c) Organizar os processos de equivalência de disciplinas e de planos individuais de estudos.
  - d) Elaborar um relatório anual sobre o funcionamento dos cursos, o qual deverá conter toda a informação necessária à sua avaliação.
  - e) Assegurar uma boa colaboração entre o Conselho de Curso e as várias Unidades que participam na licenciatura em Educação de Infância.
4. Em caso de ausência ou impedimento temporário do Director, as suas funções serão desempenhadas por um docente por ele designado, de entre os que integram Conselho de Curso.

### **Artigo 4º**

#### **Funcionamento**

1. O Conselho de Curso funciona em plenário, excepto no que respeita às competências expressas nas alíneas e) e j) do nº1 do artigo 2 deste regulamento, só podendo reunir com a presença da maioria dos seus membros.
2. O Conselho de Curso pode criar comissões específicas sempre que necessária.
3. O Conselho de Curso pode delegar competências no Director de Curso.
4. O Conselho reúne, ordinariamente, duas vezes por semestre (no início e no fim) e, extraordinariamente, sempre que convocado pela seu Director, por iniciativa própria ou a requerimento de, pelo menos, metade dos seus membros.
5. As reuniões do Conselho de Curso não deverão ser marcadas em dias de provas de avaliação dos alunos.
6. As convocatórias, enviadas com pelo menos quarenta e oito horas de antecedência, mencionarão o dia, hora, local das reuniões e a ordem de trabalhos.
7. A elaboração da ordem de trabalhos das reuniões é da competência do Director, podendo qualquer dos membros do Conselho solicitar a inclusão de matérias que considere pertinentes.
8. A ordem de trabalhos, constante da convocatória de qualquer reunião, só poderá ser alterada com a expressa concordância da maioria dos membros presentes, sob proposta de qualquer dos participantes.
9. Das reuniões serão lavradas actas das quais constarão as deliberações tomadas pelo Conselho, bem como qualquer aspecto considerado relevante ou cujo registo seja solicitado pelos seus membros.
10. A presença nas reuniões do Conselho de Curso é obrigatória, devendo as faltas ser devidamente justificadas.
11. Durante o seu mandato, um aluno de um dado ano curricular pode ser substituído em reuniões, pelo segundo aluno mais votado desse ano curricular, por delegação de competências.

- 
12. O mandato dos alunos é de um ano, devendo as eleições realizar-se até ao final da 3ª semana do início de cada ano lectivo, com excepção do representante dos alunos do 1º ano, que se deverá realizar entre a 4ª e a 6ª semana.
  13. O mandato dos docentes membros do Conselho de Curso é de dois anos, só podendo ser indicados docentes que leccionem ou tenham leccionado no Curso.
  14. Em caso de ausência ou impedimento temporário de qualquer um dos membros docentes do Conselho de Curso, é da responsabilidade da respectiva Unidade Orgânica a substituição do mesmo.

#### **Artigo 5º**

#### **Ligação com o Conselho Pedagógico**

A Licenciatura em Educação de Infância tem assento no Conselho Pedagógico, através do Director de Curso e de um aluno eleito, por todos os membros do Conselho de Curso, de entre os alunos pertencentes ao mesmo.

#### **Artigo 6º**

#### **Recursos**

1. O funcionamento regular da Licenciatura em Educação de Infância terá por base os recursos humanos (em pessoal docente e não docente) e instalações afectos às várias unidades que participam nessa licenciatura.
2. O Conselho disporá de receitas necessárias ao normal funcionamento da licenciatura em Educação de Infância que lhe serão facultadas pelos órgãos de gestão da Universidade.

#### **Artigo 7º**

#### **Disposições finais**

1. As alterações ao presente regulamento carecem de aprovação por maioria dos membros do Conselho de Curso em exercício efectivo de funções, em reunião de cuja convocatória conste explicitamente esse ponto.
2. As dúvidas na aplicação do presente regulamento, ou suas lacunas, deverão ser resolvidas por despacho do Magnífico Reitor, ouvido o Conselho de Curso.
3. O presente regulamento entra em vigor imediatamente após a sua homologação pelo Magnífico Reitor e aprovação no Senado da Universidade.

**Exmo Sr.**

**Reitor da Universidade da Madeira**

**Prof. Doutor José Manuel Nunes Castanheira  
da Costa**

**Requerimento**

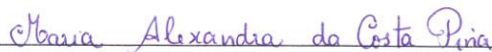
Eu, Maria Alexandra da Costa Pina, a frequentar o Mestrado em Ciências da Educação, área de Supervisão Pedagógica na Universidade da Madeira, venho por este meio requerer a vossa excelência a autorização para inquirir as Orientadoras da Prática Pedagógica do último ano da Licenciatura em Educação de Infância do ano lectivo 2009/2010. A participação destes sujeitos é fruto da investigação no âmbito do projecto em desenvolvimento: “Os Estilos de Supervisão Pedagógica dos Professores Cooperantes – Que Impacto na Formação dos Educadores de Infância?”. Peço igualmente autorização para aceder a informações documentais relativas ao regulamento do estágio do ano lectivo em questão.

Despeço-me com os melhores cumprimentos, agradecendo a atenção dispensada.

Pede deferimento

Funchal, 1 de Fevereiro de 2011

A requerente



Maria Alexandra da Costa Pina

Exma. Senhora  
Dr<sup>a</sup> Maria Alexandra da Costa Pina  
Rua do Pombal, n<sup>o</sup> 1 R/c dt<sup>o</sup>, J  
Sta. Luzia  
9050-075 Funchal

Sua Comunicação de

S/Ref.:

N/Ref.:

Data:

Em resposta à vossa carta recebida nesta Instituição no passado dia 2 de Fevereiro, somos a informar o teor do despacho da Senhora Vice-Reitora, Prof<sup>a</sup> Doutora Sandra Mendonça, o qual se transcreve, *“Nada a opor desde que as “Orientadoras da Prática Pedagógica” estejam disponíveis para colaborar.*

*As “informações documentais” deverão ser obtidas junto do Director do Curso em questão.*

*Dar conhecimento ao Director do Curso do antigo curso em Ed. de Infância.”*

Com os melhores cumprimentos,



Lurdes Cunha e Silva  
O Gabinete de Apoio à Reitoria

**Exmo Sr.**

**Director Regional de Educação e Cultura**

**Dr. Rui Anacleto Mendes Alves**

**Requerimento**

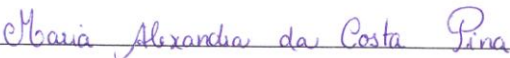
Eu, Maria Alexandra da Costa Pina, portadora do BI n.º 11488314 emitido em pelo Arquivo de Identificação do Funchal, residente na Rua do Pombal, n.º 1 R/C Dto, J, Santa Luzia, Funchal, com o telefone 963248728, Educadora de Infância, colocada por concurso na Escola Básica com Pré do Tanque (Stº António), requisitada pelo Semi-Internato de Santa Clara para o exercício de funções docentes, e a frequentar o Mestrado em Ciências da Educação, área de Supervisão Pedagógica na Universidade da Madeira, venho por este meio requerer a vossa excelência a autorização para inquirir os professores cooperantes e respectivos estagiários da licenciatura em educação de Infância do ano lectivo 2009/2010. A participação destes sujeitos é fruto da investigação no âmbito do projecto em desenvolvimento: “Os Estilos de Supervisão Pedagógica dos Professores Cooperantes – Que Impacto na Formação dos Educadores de Infância?”.

Despeço-me com os melhores cumprimentos, agradecendo a atenção dispensada.

Pede deferimento

Funchal, de Fevereiro de 2011

A requerente



Maria Alexandra da Costa Pina



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA  
GOVERNO REGIONAL  
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

EXMA. SENHORA  
DRA. MARIA ALEXANDRA DA C. PINA  
RUA DO POMBAL, Nº 1 R/C DTO.  
SANTA LUZIA  
9050-075 FUNCHAL

000754 /5

Sua referência

Sua comunicação de

Nossa referência

Data

Proc. 5.72/11

15.FEV.2011

**ASSUNTO: Autorização - Aplicação de questionários - Projecto "Os Estilos de Supervisão Pedagógica dos Professores Cooperantes - Que Impacto na Formação dos Educadores de Infância?"**

Em referência à v/carta de Fevereiro de 2011, informo que autorizo, a aplicação de questionários sobre o tema em epígrafe, aos professores cooperantes e respectivos estagiários da licenciatura em Educação de Infância no ano lectivo 2009/2010.

Com os melhores cumprimentos,

O DIRECTOR REGIONAL

(Rui Anacleto Mendes Alves)

MCP

Direcção Regional de Educação - Ed. D. João - Rua Cidade do Cabo, nº 38 - 9050-047 Funchal  
☎ 291708420 Fax 291708437

Mod. IE-700-015 - Sig.

**Exma Sra.**

**Directora do Semi-Internato de Santa Clara**

**Delina Catarina Gomes de Castro**

**Requerimento**

Eu, Maria Alexandra da Costa Pina, a frequentar o Mestrado em Ciências da Educação, área de Supervisão Pedagógica na Universidade da Madeira, venho por este meio requerer a vossa excelência a autorização para desenvolver o estudo etnográfico numa das salas do vosso estabelecimento de ensino, através da observação participante do desempenho de uma das educadoras de infância. A razão do presente requerimento é fruto da investigação no âmbito do projecto em desenvolvimento: “Os Estilos de Supervisão Pedagógica dos Professores Cooperantes – Que Impacto na Formação dos Educadores de Infância?”.

Com os melhores cumprimentos, agradeço a atenção dispensada.

Pede deferimento

Funchal, 1 de Fevereiro de 2011

A requerente

Maria Alexandra da Costa Pina

Maria Alexandra da Costa Pina



Funchal, 31 de Janeiro de 2011

Ex.<sup>a</sup> Sr.<sup>a</sup>

Dr.<sup>a</sup> Maria Alexandra da Costa Pina

Para os devidos efeitos informamos a V. Ex.<sup>a</sup>, que lhe foi autorizado desenvolver o estudo etnográfico pretendido, numa das salas do nosso Estabelecimento.

Sem outro assunto, com os melhores cumprimentos,



Pela Direcção

*Delina Catarina G. de Castro*  
Delina Catarina Gomes de Castro

**Análise vertical - Entrevistas semi-diretivas aos professores  
cooperantes**

**Análise de conteúdo – Entrevista à cooperante A**

**Dia: 16-05-2011**

**Hora: 17h 30–18h10**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Observações</b>
<b>Identificação do entrevistado</b>	Idade Gênero Formação acadêmica Anos de lecionação Situação profissional Anos de cooperação	45 Feminino Licenciatura 24 QE 17	
<b>Desempenho de funções de cooperação</b>	A- Razões da aceitação das funções de cooperante	“primeiro porque também já fui estagiária e precisei que alguém fizesse esse papel”; “acho que aprendemos sempre, que elas trazem coisas novas...”; “acho que na partilha podemos crescer”	
<b>Formação específica a nível da supervisão de estágios</b>	A - Existência/ inexistência de formação  B - Concepções sobre a formação específica em supervisão	“Não nunca tive”	Não comentou o que pensa sobre a formação específica
<b>Concepções sobre as práticas de supervisão</b>	A- Competências interpessoais  B- Funções de um cooperante	“é ter abertura, disponibilidade... Ponho-me ao serviço delas... incentivo-as a aproveitarem esse percurso para experimentarem, para dinamizarem, para ir vivenciando outras experiências ... e tento sempre dar uma palavrinha	

		da minha experiência e do meu conhecimento prático”	
<b>Receção às estagiárias</b>	A- Estratégias para facilitar integração das estagiárias  B- Sentimentos/ emoções	“...a tal abertura, mostrar que estava aqui e que estava satisfeita por as ter cá... criar sempre um clima de empatia”	
<b>Apoio prestado aos estagiários</b>	A-Classificação do apoio prestado  B - Tipo de apoio prestado	“Eu acho que na parte prática apoiei bastante...desde disponibilizar a sala, os materiais, interação com os pais, torna-las, dar a conhecer aos pais numa atitude de abertura”	
<b>Atitudes para com os estagiários</b>	A- Representações sobre o Estilos de supervisão  B- Comportamentos/Atitudes de apoio	“Colaborativa... intervenho quando é preciso. Eu costumo dizer que sou parte integrante daquele estágio. Colaboro, não dirijo, não imponho... mas quando vejo que as coisas estão a seguir um caminho que não é o mais correto, intervenho e digo e levo-as, há sempre uma reflexão, para que elas percebam”	

**Análise de conteúdo – Entrevista à cooperante B**

**Dia: 16-05-2011**

**Hora: 17h-17h30**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Observações</b>
Identificação do entrevistado	Idade Gênero Formação acadêmica Anos de lecionação Situação profissional Anos de cooperação	48 Feminino Licenciatura 24 QE 3/4	
Desempenho de funções de cooperação	A- Razões da aceitação das funções de cooperante	“penso que já tenho minimamente uma experiência válida para poder orientá-las”	
Formação específica a nível da supervisão de estágios	A - Existência/ inexistência de formação  B - Conceções sobre a formação específica em supervisão	“Não. Acho que era útil sabermos até como atuar relação a elas, porque pode haver coisas que, a gente também já não estamos tão atualizadas quanto isso, e saber atuar mais corretamente”	
Conceções sobre as práticas de supervisão	A- Competências interpessoais  B- Funções de um cooperante	“fazer uma avaliação diária daquilo que foi feito dos aspetos positivos e negativos.”	
Receção às estagiárias	A- Estratégias para facilitar integração das estagiárias  B- Sentimentos/ emoções	“no início a observação. Deixá-las à vontade, observar,... depois tentar orientá-las a fazer alguma atividade, para se integrarem mais no grande grupo”	
Apoio prestado aos estagiários	A-Classificação do apoio prestado  B - Tipo de apoio prestado  C-Sentimentos/emoções presentes no apoio	“Foi um apoio presente, mas não interferindo diretamente.”	

Atitudes para com os estagiários	A- Representações sobre o Estilos de supervisão B- Comportamentos/Atitudes de apoio	“nos primeiros dias, tive que ser diretiva mesmo”	
----------------------------------	--	---	--

**Análise de conteúdo – Entrevista à cooperante C**

**Dia: 26-05-2011**

**Hora: 17h-17h50**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Observações</b>
Identificação do entrevistado	Idade Gênero Formação acadêmica Anos de lecionação Situação profissional Anos de cooperação	51 Feminino Licenciatura 26 QE 6	
Desempenho de funções de cooperação	A- Razões da aceitação das funções de cooperante	“eu acho que também se aprende,”; contribuirmos para que outras pessoas também sejam bons educadores”; “ser educadores cooperantes pode ser um fim último de apoiar as crianças”	
Formação específica a nível da supervisão de estágios	A - Existência/ inexistência de formação B - Conceções sobre a formação específica em supervisão	“A nível de estágios propriamente específica, não. Mas aquilo que vamos lendo, aquilo que vamos sabendo e conversando e falando com as professoras da universidade, com as orientações que nos dão, portanto é mais ou menos isso”	
Conceções sobre as práticas de supervisão	A- Competências interpessoais B- Funções de um cooperante	“Aceitação das estagiárias, portanto, estar aberta às ideias delas, o que elas pensam... cooperar nas suas necessidades, valorizar muito a relação pedagógica que elas têm, perceber que no início do estágios elas precisam mais do nosso apoio do que ao longo do estágio, perceber que temos que estar diariamente a fazer uma reflexão”	
Receção às estagiárias	A- Estratégias para facilitar integração das estagiárias B- Sentimentos/ emoções	“apresentar as pessoas da escola, apresentar as crianças... para mim essencial, é que elas sintam que estão num lugar, que está a correr tudo bem... nós estamos ali para ajudar e não para outra coisa	

		qualquer”	
Apoio prestado aos estagiários	<p>A-Classificação do apoio prestado</p> <p>B - Tipo de apoio prestado</p> <p>C-Sentimentos/emoções presentes no apoio</p>	<p>“tento apoiar o máximo, apoiar no sentido de todos os dias fazer uma pequena reflexão, depois da prática pedagógica, apoiar no sentido, de apesar de lhes dar a liberdade de planificarem, dialogar sobre a forma de fazer a planificação, se é adequado ou não”</p>	
Atitudes para com os estagiários	<p>A- Representações sobre o Estilos de supervisão</p> <p>B- Comportamentos/Atitudes de apoio</p>	<p>“no geral sou mais colaborativa mas acho que pode haver momentos que tenho que ser diretiva, porque eu acho que quando há momentos em que não há controle... Relativamente às estagiárias deste último ano: Acho que fui colaborativa, pu-las à vontade, dirigindo nalgumas situações muitos específicas”</p>	

**Análise de conteúdo – Entrevista à cooperante D**

**Dia: 24-05-2011**

**Hora: 13h15-13h45**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Observações</b>
Identificação do entrevistado	Idade Gênero Formação acadêmica Anos de lecionação Situação profissional Anos de cooperação	53 Feminino Licenciatura 30 QE ➤ 2	
Desempenho de funções de cooperação	A- Razões da aceitação das funções de cooperante	“Eu sempre gostei muito de aprender e as alunas trazem sempre algo de novo”; “eu gosto muito de colaborar”; “porque há sempre um intercâmbio de valores, de aprendizagem, e pessoas”	
Formação específica a nível da supervisão de estágios	A - Existência/ inexistência de formação B - Conceções sobre a formação específica em supervisão	“Não, não nunca tive. Faço todos os anos formação, mas especificamente à cerca das alunas, não”	
Conceções sobre as práticas de supervisão	A- Competências interpessoais B- Funções de um cooperante	“tem de haver muito diálogo, muita disponibilidade da parte do educador... ser muito maleáveis, recetíveis, saber ouvir o outro, valorizar como pessoa e dar também os nossos conhecimentos”	
Receção às estagiárias	A- Estratégias para facilitar integração das estagiárias B- Sentimentos/ emoções	“Elas já conheciam o espaço e a instituição, mas elas foram muito bem recebidas, foram muito bem aceites pela comunidade escolar... eu apresentei-as aos pais e portanto, havia sempre muito diálogo entre nós.”	
Apoio prestado aos estagiários	A-Classificação do apoio prestado B - Tipo de apoio prestado C-Sentimentos/emoções presentes no apoio	“Eu apoiei muito, muito, muito... eu dedico-me muito, muito, muito. Ajudei, punha elas sempre muito à vontade, como se elas já, se o grupo já fosse delas”	
Atitudes para com os	A- Representações sobre o Estilos de supervisão	“a minha colaboração sempre foi direta e indiretamente. Há	

estagiários	B- Comportamentos/Atitudes de apoio	momentos que nós temos de colaborar diretamente quando há uma criança que está mal... mas eu deixava muito elas à vontade e, às vezes, até havia momentos em que quase me ausentava da sala, entre aspas, para lhes dar o espaço”	
-------------	---	---	--

## Análise de conteúdo – Entrevista à cooperante E

**Dia: 12-05-2011**

**Hora: 13h-13h35**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Observações</b>
Identificação do entrevistado	Idade Género Formação académica Anos de lecionação Situação profissional Anos de cooperação	36 Feminino Licenciatura 14 QZP 2	
Desempenho de funções de cooperação	A- Razões da aceitação das funções de cooperante	“Eu acho importante porque já precisei. É uma questão de retribuir”	
Formação específica a nível da supervisão de estagiários	A - Existência/ inexistência de formação B - Conceções sobre a formação específica em supervisão	“Não. Acho importante”	Não comentou o que pensa sobre a formação específica
Conceções sobre as práticas de supervisão	A- Competências interpessoais B- Funções de um cooperante	“Tentar ajudá-las o máximo, pronto ajudá-las nas dificuldades, mostrar-lhes mais a prática.”	
Receção às estagiárias	A- Estratégias para facilitar integração das estagiárias B- Sentimentos/ emoções	“falar-lhes das rotinas, dar-lhes a conhecer o grupo...”	
Apoio prestado aos estagiários	A-Classificação do apoio prestado B - Tipo de apoio prestado C-Sentimentos/emoções presentes no apoio	“Tentei dar o maior apoio possível, conversarmos ao fim do dia ou expunha também no final da semana o que não tinha corrido bem e o que tinha corrido mal, o que poderia ter sido modificado, as estratégias e combinar o que seria na próxima semana”	
Atitudes para com os estagiários	A- Representações sobre o Estilos de supervisão B- Comportamentos/Atitudes de apoio	“Colaborativa. E acho que de outra maneira não funciona. Eu dizia que tinha de ser dado este tema (do projeto), e a partir daí elas tinham liberdade... Elas	

		tinham ideias que traziam e eu dava a minha concordância. Só intervinha em último caso”	
--	--	---	--

**Análise de conteúdo – Entrevista à cooperante F**

**Dia: 12-05-2011**

**Hora: 13h40-14h10**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Observações</b>
Identificação do entrevistado	Idade Gênero Formação académica Anos de lecionação Situação profissional Anos de cooperação	45  Feminino Licenciatura 21 QE 1	
Desempenho de funções de cooperação	A- Razões da aceitação das funções de cooperante	“Porque era uma nova experiência”	
Formação específica a nível da supervisão de estágios		“Não”	Não comentou o que pensa sobre a formação específica
Conceções sobre as práticas de supervisão	A- Competências interpessoais B- Funções de um cooperante	“reaprender muita coisa, relembrar. A questão de planear em conjunto com elas”	
Receção às estagiárias	A- Estratégias para facilitar integração das estagiárias B- Sentimentos/ emoções	“Entender-me com elas, portanto, conversar com elas sobre tudo aquilo que acontecia na sala sobre o grupo de crianças, sobre as experiências que elas já tinham ou não, sobre a minha maneira de trabalhar.”	
Apoio prestado aos estagiários	A-Classificação do apoio prestado B - Tipo de apoio prestado C-Sentimentos/emoções presentes no apoio	“foi um apoio mútuo. Portanto, eu tentei apoiá-las em tudo aquilo que sabia e podia e elas também me apoiaram e eu aprendi muito com elas... foi mais uma troca de ideias, entre eu e	

		elas, do que propriamente eu estar ali a impor”	
Atitudes para com os estagiários	A- Representações sobre o Estilos de supervisão B- Comportamentos/Atitudes de apoio	“Fui colaborativa. Combinávamos o que era para fazer, portanto, tirávamos os apontamentos sobre o que era para fazer e elas faziam a planificação e apresentavam e fazíamos todos os dias, no fim do dia a reflexão, sobre como tudo tinha corrido”	

## Análise de conteúdo – Entrevista à cooperante G

**Dia: 12-05-2011**

**Hora: 14h20 -14h50**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Observações</b>
Identificação do entrevistado	Idade Gênero Formação acadêmica Anos de lecionação Situação profissional Anos de cooperação	40 Feminino Licenciatura 15 QZP 8	
Desempenho de funções de cooperação	A- Razões da aceitação das funções de cooperante	“ há sempre novidades e atualizações...”; “ e aprendo também com elas”	
Formação específica a nível da supervisão de estágios	A - Existência/ inexistência de formação B - Conceções sobre a formação específica em supervisão	“Não. Tive com o sindicato, o Sindicato dos Professores, foi este ano, por acaso foi sobre supervisão docente, deu assim umas luzes. E tive também supervisão das práticas e isso ajudou também. Mais umas luzes”	
Conceções sobre as práticas de supervisão	A- Competências interpessoais B- Funções de um cooperante	“eu considero mais importante é ser humana... ajudar e partilhar aquilo que nós sabemos”	
Receção às estagiárias	A- Estratégias para facilitar integração das estagiárias B- Sentimentos/ emoções	“Como já era o último ano, disse para se porem à vontade na sala, mais numa forma de cooperação; de elas observarem primeiro e o que acharam daquela criança...”	
Apoio prestado aos estagiários	A-Classificação do apoio prestado B - Tipo de apoio prestado C-Sentimentos/emoções presentes no apoio	“Era mais na reflexão, mais a apoiar... Apoiava muito também, mas também elas sabiam como agir. No 4º ano elas faziam as coisas e depois nós refletíamos”	
Atitudes para com os estagiários	A- Representações sobre o Estilos de supervisão B- Comportamentos/Atitudes de apoio	“Mais colaborativa. Embora reflexiva porque havia coisas que elas faziam que eu pedia que refletissem”	

## Análise de conteúdo – Entrevista à cooperante H

**Dia: 31-05-2011**

**Hora: 14h10-14h40**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Observações</b>
Identificação do entrevistado	Idade Gênero Formação acadêmica Anos de lecionação Situação profissional Anos de cooperação	37 Feminino Licenciatura 15 QZP 7	
Desempenho de funções de cooperação	A- Razões da aceitação das funções de cooperante	“foi porque toda a gente aceitava, também aceitei e realmente até gosto”; “Acho importante, porque aprendemos também com isso. Podemos ensinar e aprender. A troca de experiências é sempre muito importante.”	
Formação específica a nível da supervisão de estágios	A - Existência/ inexistência de formação B - Conceções sobre a formação específica em supervisão	“Não. Se calhar seria interessante, mas aquilo que nós sabemos, aquilo que nós fazemos e que também vamos lhes passar”	
Conceções sobre as práticas de supervisão	A- Competências interpessoais B- Funções de um cooperante	“primeiro tentar compreendê-las... tentar perceber o que estão predispostas... Tentar compreender o que têm mais dificuldade”	
Receção às estagiárias	A- Estratégias para facilitar integração das estagiárias B- Sentimentos/ emoções	“Mostrei logo disponibilidade. Recebê-las bem. Pô-las à vontade, fazer a apresentação aos meninos... integrá-las nas rotinas da sala, apresenta-las aos pais...”	
Apoio prestado aos estagiários	A-Classificação do apoio prestado B - Tipo de apoio prestado C-Sentimentos/emoções presentes no apoio	“Apoio bastante. Dedico-me muito a elas... ajudo a fazer as planificações, dou as sugestões e depois digo: vão pesquisar e tragam... também exijo muito delas.	
Atitudes para com os	A- Representações sobre o Estilos de supervisão	“Nunca fui de impor... Elas estão aqui para aprender. Não têm que aprender o	

estagiários	B- Comportamentos/Atitudes de apoio	meu estilo... É diferente... Não tinha que ser à minha maneira. Se bem que elas têm essa tendência, porque vêm sempre observar... Agora as estratégias que se utiliza, isso vai de cada um. E eu cheguei a aprender com elas. Aprendo sempre imenso”	
-------------	---	---	--

## Análise de conteúdo – Entrevistas à cooperante I

**Dia: 04-05-2011**

**Hora: 11h-11h30**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Observações</b>
Identificação do entrevistado	Idade Gênero Formação acadêmica Anos de lecionação Situação profissional Anos de cooperação	49 Feminino Licenciatura 25 QE 1	
Desempenho de funções de cooperação	A- Razões da aceitação das funções de cooperante	“Isto não foi bem o aceitar...”;” Foi mais imposto.”	
Formação específica a nível da supervisão de estágios	A - Existência/ inexistência de formação B - Concepções sobre a formação específica em supervisão	“Não. Nem nunca tive”	Não comentou o que pensa sobre a formação específica
Concepções sobre as práticas de supervisão	A- Competências interpessoais B- Funções de um cooperante	“facilitar, apoiar, transmitir”	
Receção às estagiárias	A- Estratégias para facilitar integração das estagiárias B- Sentimentos/ emoções	“eu recebi com muita alegria, abri as portas da sala e as minhas também e pus-me disponível para tudo o que elas quisessem saber”	
Apoio prestado aos estagiários	A-Classificação do apoio prestado B - Tipo de apoio prestado C-Sentimentos/emoções presentes no apoio	“o apoio dentro da sala, quanto a mim, foi dentro do possível, o desejado, penso eu.”	
Atitudes para com os estagiários	A- Representações sobre o Estilos de supervisão B-	“Eu penso que é mais colaborativo, como eu digo, é facilitar o processo delas, porque diretivo não dá e em	

	Comportamentos/Atitudes de apoio	princípio não deixá-las entregues, porque elas também sabiam onde erravam, elas sabiam quando o percurso falhava.”	
--	----------------------------------	--	--

## Análise de conteúdo – Entrevista à cooperante J

**Dia: 04-05-2011**

**Hora: 10h-10h30**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Observações</b>
Identificação do entrevistado	Idade Gênero Formação acadêmica Anos de lecionação Situação profissional Anos de cooperação	47 Feminina Licenciatura 26 QE 10	
Desempenho de funções de cooperação	A- Razões da aceitação das funções de cooperante	“sempre gostei muito de, portanto de cooperar seja em que for”; “permite-nos também estar sempre a evoluir, contacto com novas formas, às vezes de trabalhar”;” oportunidade de estarmos mais atentas a algumas mudanças”; “importante partilharmos a nossa experiência”	
Formação específica a nível da supervisão de estágios	A - Existência/ inexistência de formação B - Conceções sobre a formação específica em supervisão	“Não. Nunca fiz. Mas acho importante...”	
Conceções sobre as práticas de supervisão	A- Competências interpessoais B- Funções de um cooperante	“temos que ter disponibilidade para conversar, para refletir.”	
Receção às estagiárias	A- Estratégias para facilitar integração das estagiárias B- Sentimentos/ emoções	“falar como estava orientada a rotina diária, falei de algumas características, portanto do grupo, e falei em alguns aspetos...no meu desempenho, em termos de conduta com as crianças”	
Apoio prestado aos estagiários	A-Classificação do apoio prestado B - Tipo de apoio prestado C-Sentimentos/emoções presentes no apoio	“o meu apoio centrava-se essencialmente, portanto na conduta das estagiárias ao dinamizar as atividades... Portanto, eu apercebi-me que algumas áreas eram menos trabalhadas: a	

		expressão dramática, a expressão motora, e então procurei trabalhar muito neste aspeto... e preocupei-me muito com a conduta, no sentido de estimular as crianças, motivar e que elas manifestassem interesse”	
Atitudes para com os estagiários	A- Representações sobre o Estilos de supervisão  B- Comportamentos/Atitudes de apoio	“Eu acho que não era diretiva, eu acho que sou mais colaborativa, a minha atitude é mais colaborativa e reflexiva, eu não gosto muito de dizer, façam assim... eu dou a minha opinião e gosto de vê-las ... ter a oportunidade de, digamos, de pensar de, no fundo descobrirem forma de trabalhar com as crianças”	

## Análise de conteúdo – Entrevista à cooperante K

**Dia: 04-05-2011**

**Hora: 10h35-10h55**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Observações</b>
Identificação do entrevistado	Idade Gênero Formação acadêmica Anos de lecionação Situação profissional Anos de cooperação	49 Feminina Licenciatura 26 QE > 10	
Desempenho de funções de cooperação	A- Razões da aceitação das funções de cooperante	“porque eu sei que é preciso haver estágios”	
Formação específica a nível da supervisão de estágios	A - Existência/ inexistência de formação B - Conceções sobre a formação específica em supervisão	“ Não. Nunca fiz. Seria uma mais-valia”	
Conceções sobre as práticas de supervisão	A- Competências interpessoais B- Funções de um cooperante	“estar disponível ... estar atenta ao que se passa. Ter o diálogo também sempre aberto ... fazer uma reflexão com elas ... abertura e disponibilidade...”	
Receção às estagiárias	A- Estratégias para facilitar integração das estagiárias B- Sentimentos/ emoções	“Logo de início foi apresenta-las ao grupo, aliás antes delas chegarem já sabemos quem é que vem,... fazer com que se sintam bem na sala e mesmo na instituição... é mostrar a escola...os espaços. Primeiro a minha preocupação é que elas se sintam bem, sintam que estão integradas”	
Apoio prestado aos estagiários	A-Classificação do apoio prestado B - Tipo de apoio prestado C-Sentimentos/emoções presentes no apoio	“Penso que foi um apoio colaborativo. Não podia dizer, façam assim, ou façam assado. Chamar a atenção se acharam bem ou não, o que não correu bem numa atividade, como poderiam melhorar. Para elas pensarem.”	

Atitudes para com os estagiários	A- Representações sobre o Estilos de supervisão B- Comportamentos/Atitudes de apoio	“Colaborativa, no sentido de colaborar no que é preciso. Pronto, nós fazíamos a avaliação dos trabalhos e havia alguns trabalhos que também que pediam a opinião das três. Tentava que elas próprias chegassem, não dirigia, tentava que chegassem à reflexão.”	
----------------------------------	--	---	--

**Análise vertical - Entrevistas semi-diretivas às educadoras estagiárias**

**Análise de conteúdo – Entrevista à Estagiária A1**

**Dia: 17-06-2011**

**Hora: 17h-17h30**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Observações</b>
<b>Identificação do entrevistado</b>	Idade Género Situação profissional	25 Feminino Contratada	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Classificação da experiência de estágio  2- Emoções/sentimentos	“Foi uma experiência bastante positiva e eu tive bastante apoio tanto da educadora cooperante como da professora daqui da universidade... Acho que foi muito importante a experiência”	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Necessidades de apoio  2- Tipo de apoio/ Nível de apoio  3- Elementos de apoio	“Apoio, nós sempre precisamos, mesmo sendo o estágio de 4º ano nós precisamos sempre de apoio. E a quem eu pedi mais apoio foi sempre à educadora cooperante porque ela era mesmo uma pessoa diferente, ela considerava-nos como uma equipa, como uma pessoa da equipa, e pedia sempre o apoio dela com as crianças”	
<b>Conceções sobre o apoio prestado pela cooperante</b>	1- Classificação do apoio prestado  2 - Tipo de apoio (características/attitudes da cooperante)	“Foi espetacular, foi excelente. Ela tinha sempre disponibilidade sempre para falar todos os dias connosco. Ela esta ali sempre disponível”	
<b>Relação Cooperante/ Estagiária</b>	1- Classificação da relação estabelecida  2- Tipo de relação estabelecida	“Foi praticamente como de uma amizade...Ela tentou sempre estabelecer uma relação de amizade, para que nós pudéssemos falar	

		das nossas dificuldades, para ela poder nos ajudar e também quando tinha as suas dificuldades ela pedia-nos ajuda, para dar ideias.”	
<b>Conceções sobre a influência da cooperante na formação inicial</b>	1-Grau de influência  2- Tipo/aspectos de influência	“Sim, influenciou porque ela tinha uma forma de trabalhar na sala que era uma forma de equipa e quando comecei a trabalhar este ano, tentei fazer a mesma coisa com as minhas auxiliares, elas foram minhas amigas para trabalhar no sentido de trabalhar em equipa”	
<b>Representações sobre a contribuição da cooperante no desenvolvimento da prática pedagógica</b>	1- Grau de contribuição  2- Tipo/aspectos de contribuição	“Ela dava-nos ideias, estratégias de como estar com as crianças... para tentar interagir mais com as crianças, não deixá-las de parte. Tentar que a atividade que fazemos é para a criança, não é para nós... Nós tínhamos sempre que ver o interesse das crianças. Foi uma coisa que eu sempre gostei muito”	
<b>Representações sobre a Influência da cooperante na formação na construção da identidade profissional</b>	1- Grau de influência  2-Aspectos da influência	“tento às vezes buscar um pouco dela, tentar fazer não só porque via que dava certo, a forma como ela se identificava, a forma como ela estava, às vezes tento fazer o mesmo com o meu grupo... Eu tentava fazer como a minha cooperante”	

**Análise de conteúdo – Entrevista à Estagiária A2**

**Dia: 17-06-2011**

**Hora: 13h30-14h**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Observações</b>
<b>Identificação do entrevistado</b>	Idade Gênero Situação profissional	23 Feminino Contratada	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Classificação da experiência de estágio  2- Emoções/sentimentos	“Foi uma experiência muito enriquecedora e fundamental para a minha formação”	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Necessidades de apoio  2- Tipo de apoio/ Nível de apoio  3- Elementos de apoio	“Sim. Principalmente apoio no que referente ao planejamento de atividades, por parte da orientadora de estágio e da educadora cooperante.”	
<b>Conceções sobre o apoio prestado pela cooperante</b>	1- Classificação do apoio prestado  2 - Tipo de apoio (características/attitudes da cooperante)	“Muito importante e condicionante da minha prestação”	
<b>Relação Cooperante/ Estagiária</b>	1- Classificação da relação estabelecida  2- Tipo de relação estabelecida	“Foi estabelecida uma relação de cooperação e apoio”	
<b>Conceções sobre a influência da cooperante na formação inicial</b>	1-Grau de influência	“Muito importante...”	

<p><b>Representações sobre a contribuição da cooperante no desenvolvimento da prática pedagógica</b></p>	<p>1- Grau de contribuição 2- Tipo/aspectos de contribuição</p>	<p>“A minha cooperante mostrou-se sempre disponível para quaisquer dúvidas e para orientar a planificação das atividades por nós proposta”</p>	
<p><b>Representações sobre a Influência da cooperante na formação na construção da identidade profissional</b></p>	<p>1- Grau de influência 2-Aspectos da influência</p>	<p>“A minha educadora cooperante marcou a minha identidade profissional na medida em que me fez ter consciência daquilo que uma educadora deve ser e sempre me apoiou, mostrando que as coisas menos boas devem ser tidas em conta para melhorar o nosso desempenho”</p>	

**Análise de conteúdo – Entrevista à Estagiária C2**

**Dia: 24-05-2011**

**Hora: 13h-13h30**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Observações</b>
<b>Identificação do entrevistado</b>	Idade Género Situação profissional	29 Feminino Desempregada	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Classificação da experiência de estágio  2- Níveis de influência	“A minha experiência como estagiária foi muito positiva, pois ao longo do estágio aprendi e cresci (não só como futura educadora) como também como pessoa.”	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Necessidades de apoio  2- Tipo de apoio/ Nível de apoio  3- Elementos de apoio	“Eu senti necessidade de apoio...profissional, por parte da minha educadora cooperante...e emocional, também por parte da educadora cooperante, porque quando vamos para um sítio onde tudo é novo para nós, também somos sujeitas a uma adaptação”	
<b>Conceções sobre o apoio prestado pela cooperante</b>	1- Classificação do apoio prestado  2 - Tipo de apoio (características/atitudes da cooperante)	“O apoio por parte da minha cooperante foi positivo. Um aspeto a realçar foi o facto de todos os dias, após a manhã de estágio, fazermos um tipo de balanço para avaliar o que correu bem e o que poderia ter corrido melhor”	
<b>Relação Cooperante/ Estagiária</b>	1- Classificação da relação estabelecida  2- Tipo de relação estabelecida	“O tipo de relação que estabeleci com a minha cooperante foi profissional. O que não implica que não houvesse momentos de amizade mas, acima de tudo, foi uma relação estritamente profissional”	

<p><b>Conceções sobre a influência da cooperante na formação inicial</b></p>	<p>1-Grau de influência</p> <p>2- Tipo/aspectos de influência</p>	<p>“A influência da minha cooperante na minha formação inicial foi deveras importante, pois como ela aprendi muito”</p>	
<p><b>Representações sobre a contribuição da cooperante no desenvolvimento da prática pedagógica</b></p>	<p>1- Grau de contribuição</p> <p>2- Tipo/aspectos de contribuição</p>	<p>“A minha cooperante contribuiu para o desenvolvimento da minha prática pedagógica, pois...todos os dias após as manhãs de estágio, reuníamos para conversar sobre o meu desempenho, apontando os aspectos positivos e aqueles a melhorar. Essa reflexão contribuiu muito para a minha aprendizagem e também todo o conhecimento transmitido pela minha cooperante”</p>	
<p><b>Representações sobre a Influência da cooperante na formação na construção da identidade profissional</b></p>	<p>1- Grau de influência</p> <p>2-Aspectos da influência</p>	<p>“A minha cooperante ajudou-me a querer ser sempre melhor e a ter “garra”. O modo como elaboro as minhas planificações, certas atividades e técnicas que aprendi com ela, o ser mais dinâmica, mais perspicaz...tudo teve influência dela”</p>	

**Análise de conteúdo – Entrevista à Estagiária C2**

**Dia: 27-05-2011**

**Hora: 13h30-14h**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Observações</b>
<b>Identificação do entrevistado</b>	Idade Género Situação profissional	23 Feminina Contratada	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Classificação da experiência de estágio  2- Níveis de influência	“Foi uma experiência muito enriquecedora e positiva pois permitiu-nos ter um contacto mais alargado com a realidade da nossa profissão”	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Necessidades de apoio  2- Tipo de apoio/ Nível de apoio  3- Elementos de apoio	“Senti necessidade de apoio da professora cooperante essencialmente ao nível de orientação sobre a resolução de situações relacionadas com o papel desempenhado pela educadora cooperante, o grupo de crianças”	
<b>Conceções sobre o apoio prestado pela cooperante</b>	1- Classificação do apoio prestado  2 - Tipo de apoio (características/atitude da cooperante)	“Muito útil para superar as situações menos positivas que aconteceram ao longo do estágio”	
<b>Relação Cooperante/ Estagiária</b>	1- Classificação da relação estabelecida  2- Tipo de relação estabelecida	“a relação estabelecida foi de respeito mútuo e de grande empatia”	
<b>Conceções sobre a influência da cooperante na</b>	1-Grau de influência	“A influencia da professora cooperante foi pouca pois era uma professora “externa” à universidade, com a qual nunca	

<b>formação inicial</b>	2- Tipo/aspetos de influência	tínhamos tido aulas e com a qual tivemos contacto apenas no estágio final”	
<b>Representações sobre a contribuição da cooperante no desenvolvimento da prática pedagógica</b>	1- Grau de contribuição 2- Tipo/aspetos de contribuição	“Contribuiu positivamente pois estava sempre disponível para prestar apoio e para ajudar na resolução de problemas que surgiram ao longo do estágio”	
<b>Representações sobre a Influência da cooperante na formação na construção da identidade profissional</b>	1- Grau de influência 2-Aspetos da influência	“Não houve grande influência pois a identidade profissional começou a ser construída desde o início do curso e com a professora cooperante apenas tive “contacto” na fase final do mesmo, ou seja, apenas no estágio final”	

**Análise de conteúdo – Entrevista à Estagiária D1**

**Dia: 25-05-2011**

**Hora: 13h-13h40**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Observações</b>
<b>Identificação do entrevistado</b>	Idade Gênero Situação profissional	23 Feminina Contratada	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Classificação da experiência de estágio  2- Níveis de influência	“A minha experiência como estagiária foi muito boa... Bem, no início ... há coisas que não aprendemos mesmo, que a teoria... saber vários tipos de desenvolvimento da criança... e a realidade? Nós já vínhamos do terceiro ano com eles. Já conhecíamos alguns”	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Necessidades de apoio  2- Elementos de apoio	“Apoio... ah... da colega, da educadora da sala, era um grupo grande, grande, tinha diferentes idades”	
<b>Conceções sobre o apoio prestado pela cooperante</b>	1- Classificação do apoio prestado  2 - Tipo de apoio (características/attitudes da cooperante)	“excelente... De um a cinco... um quatro talvez. Ela apoiou o máximo que pôde”	
<b>Relação Cooperante/ Estagiária</b>	1- Classificação da relação estabelecida  2- Tipo de relação estabelecida	“Era uma relação profissional e de amizade também. Ela tentou ajudar em tudo o que pôde mesmo”	
<b>Conceções sobre a influência da cooperante na formação inicial</b>	1- Grau de influência	“Ela, foi uma grande influência.”	
<b>Representações</b>	1- Grau de contribuição	“Há coisas... Ela nisso ela era	

<p><b>sobre a contribuição da cooperante no desenvolvimento da prática pedagógica</b></p>	<p>2- Tipo/aspectos de contribuição</p>	<p>mesmo firme e exigente com o grupo e isso era muito bom e eu tornei-me mais exigente porque era o melhor para eles”</p>	
<p><b>Representações sobre a Influência da cooperante na formação na construção da identidade profissional</b></p>	<p>1- Grau de influência  2-Aspectos da influência</p>	<p>“ela via sempre as crianças como pessoas, e a maneira de ela ser, disponível também, para nós foi disponível e a maneira de trabalhar teve influência. Se me identifico com ela, ... eu trabalho num privado, temos de nos adaptar... Adotaria algumas maneiras de ser dela, outras não”</p>	

**Análise de conteúdo – Entrevista à Estagiária D2**

**Dia: 30-05-2011**

**Hora: 18h15-18h40**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Observações</b>
<b>Identificação do entrevistado</b>	Idade Género Situação profissional	23 Feminina Contratada	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Classificação da experiência de estágio  2- Níveis de influência	“Foi muito boa, aprendi muitas coisas, coisas que, hoje em dia utilizo na minha prática... Aprendi muito, mesmo, não só com a educadora, mas com a colega”	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Necessidades de apoio  2- Elementos de apoio	“Nós sentimos sempre o apoio da educadora, das colegas, nós apoiamos-nos muito na nossas orientadoras de estágio, nós tivemos duas orientadoras”	
<b>Conceções sobre o apoio prestado pela cooperante</b>	1- Classificação do apoio prestado  2 - Tipo de apoio (características/atitudes da cooperante)	“Foi muito bom. Ela teve sempre muito presente, ... e ela foi muito prestável”	
<b>Relação Cooperante/ Estagiária</b>	1- Classificação da relação estabelecida  2- Tipo de relação estabelecida	“profissional, de amizade, ele era compreensível, ela tornava-se uma pessoa muito acessível e isso tornava-nos melhores, e isso eu acho... havia uma interação entre nós”	
<b>Conceções sobre a influência da cooperante na formação inicial</b>	1-Grau de influência  2- Tipo/aspetos de influência	“Influenciou. Há coisas que nós aprendemos e que hoje em dia colocamos na nossa prática, mesmo que não nos demos conta”	

<p><b>Representações sobre a contribuição da cooperante no desenvolvimento da prática pedagógica</b></p>	<p>1- Grau de contribuição 2- Tipo/aspectos de contribuição</p>	<p>“influenciou muito... Não só estar a trabalhar, mas a controlar as interações que eles têm entre eles, comportamentos... O controlo do grupo, isso era uma coisa que ela tinha muito”</p>	
<p><b>Representações sobre a Influência da cooperante na formação na construção da identidade profissional</b></p>	<p>1- Grau de influência 2-Aspectos da influência</p>	<p>“tinha uma boa relação com a colega da sala, e isso eu tento fazer com as minhas, porque eu acho fundamental quando estamos a trabalhar em equipa. Ter um bom parceria”</p>	

**Análise de conteúdo – Entrevista à Estagiária E1**

**Dia: 03-06-2011**

**Hora: 18h-18h30**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Observações</b>
<b>Identificação do entrevistado</b>	Idade Género Situação profissional	22 Feminina Desempregada	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Classificação da experiência de estágio  2- Níveis de influência	Foi uma boa experiência... o local também achei que, pronto era um local adequado em termos de deslocamento era fácil, o grupo também era um bom grupo”	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Necessidades de apoio  2- Elementos de apoio	“Claro que há sempre aquelas necessidades de apoio... Nós temos a educadora cooperante, a colega que estagia connosco e temos também o professor na universidade”	
<b>Conceções sobre o apoio prestado pela cooperante</b>	1- Classificação do apoio prestado  2 - Tipo de apoio (características/attitudes da cooperante)	“Nós tínhamos uma boa relação, e o apoio prestado por ela foi indispensável em todos os aspetos...Ela apoiou-me mais a nível prático, não tanto a nível teórico”	
<b>Relação Cooperante/ Estagiária</b>	1- Classificação da relação estabelecida  2- Tipo de relação estabelecida	“Foi uma boa relação, bastante boa, até.... Interajuda...”	
<b>Conceções sobre a influência da cooperante na formação inicial</b>	1-Grau de influência  2- Tipo/aspetos de influência	“Acaba por influenciar, mas também, vemos inicialmente como ela trabalha, e pronto, acabamos por seguir um bocadinho os métodos dela”	
<b>Representações sobre a contribuição da cooperante no</b>	1- Grau de contribuição	“Ela contribuiu, apoiando, sempre tentando com que houvesse melhoria da minha parte, e da	

<b>desenvolvimento da prática pedagógica</b>	2- Tipo/aspectos de contribuição	parte da minha colega”	
<b>Representações sobre a Influência da cooperante na formação na construção da identidade profissional</b>	1- Grau de influência 2- Aspectos da influência	“Para mim a maneira de ela estar na profissão, para mim é uma boa maneira de estar, acho que é um exemplo a seguir... em certos aspectos, no geral, não”	

**Análise de conteúdo – Entrevista à Estagiária E2**

**Dia: 26-05-2011**

**Hora: 18h-18h30**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Observações</b>
<b>Identificação do entrevistado</b>	Idade Género Situação profissional	23 Feminino Desempregada	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Classificação da experiência de estágio  2- Níveis de influência	“Foi uma experiência gratificante... pude contactar com diversas crianças possuidoras de variadas personalidades e pude conhecer de uma forma mais pormenorizada o “ mundo delas”. Adquiri conhecimentos que a teoria não transmite e pude estabelecer relações com profissionais da área de educação de infância e também com diversos encarregados de educação”	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Necessidades de apoio 2- Tipo de apoio/ Nível de apoio 3- Elementos de apoio	“Sim, por parte dos profissionais da minha área de licenciatura... como fazer planificações de forma correta ou também com a forma de lidar com crianças... e a melhor maneira de gerar conflitos”	
<b>Conceções sobre o apoio prestado pela cooperante</b>	1- Classificação do apoio prestado 2 - Tipo de apoio (características/attitudes da cooperante)	“Estava sempre pronta a ajudar a melhorar o meu desempenho no estágio e a dar sugestões construtivas”	
<b>Relação Cooperante/ Estagiária</b>	1- Classificação da relação estabelecida	“Positiva”	
<b>Conceções sobre a influência da cooperante na formação inicial</b>	1-Grau de influência 2- Tipo/aspetos de influência	“Útil e eficaz, pois ajudou-me a desenvolver positivamente o meu estágio e a limar as minhas barreiras / dúvidas”	

<p><b>Representações sobre a contribuição da cooperante no desenvolvimento da prática pedagógica</b></p>	<p>1- Grau de contribuição 2- Tipo/aspectos de contribuição</p>	<p>“Fornecendo sugestões relativamente ao que estava a ser realizado tanto de forma correta quanto de forma menos correta”</p>	
<p><b>Representações sobre a Influência da cooperante na formação na construção da identidade profissional</b></p>	<p>1- Grau de influência 2-Aspectos da influência</p>	<p>“Alertando para os aspetos positivos e negativos desta profissão e transmitindo os devidos conhecimentos que uma educadora de infância deve possuir para que a sua atividade profissional seja desenvolvida positivamente”</p>	

**Análise de conteúdo – Entrevista à Estagiária F2**

**Dia: 09-06-2011**

**Hora: 16h30-17h**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Observações</b>
<b>Identificação do entrevistado</b>	Idade Género Situação profissional	30 Feminino Contratada	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Classificação da experiência de estágio  2- Níveis de influência	“Acho que foi positiva, pois tive a oportunidade de colocar em prática todo o conhecimento adquirido ao longo do curso”	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Necessidades de apoio  2- Tipo de apoio/ Nível de apoio  3- Elementos de apoio	“Sim. Orientação na planificação das atividades a realizar; sugestões sobre como intervir em certos momentos durante o estágio. Da orientadora de estágio, do par de estágio e da educadora cooperante”	
<b>Conceções sobre o apoio prestado pela cooperante</b>	1- Classificação do apoio prestado  2 - Tipo de apoio (características/atitude da cooperante)	“Bom, pois estava sempre disponível a orientar, tirar dúvidas e aconselhar nos momentos solicitados”	
<b>Relação Cooperante/ Estagiária</b>	1- Classificação da relação estabelecida	“Saudável e aberto”	
<b>Conceções sobre a influência da cooperante na formação inicial</b>	1-Grau de influência  2- Tipo/aspectos de influência	“A cooperante... dava valor às atividades ligadas à música e introduzia várias técnicas diferentes para as realizar. Este aspeto é claro que me cativou e influenciou”	

<b>Representações sobre a contribuição da cooperante no desenvolvimento da prática pedagógica</b>	1- Grau de contribuição 2- Tipo/aspetos de contribuição	“A minha cooperante ... aconselhava, orientava e ajudava sempre que eu pedia a sua contribuição ... entrevista para que eu pudesse dar continuidade a minha tarefa. Estas atitudes da cooperante conduziram-me a ter uma prática pedagógica positiva e vantajosa”	
<b>Representações sobre a Influência da cooperante na formação na construção da identidade profissional</b>	1- Grau de influência 2-Aspetos da influência	“sem ser o aspeto da expressão musical a cooperante não deixou mais influências”	

**Análise de conteúdo – Entrevista à Estagiária G1**

**Dia: 03-06-2011**

**Hora: 13h30-14h**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Observações</b>
<b>Identificação do entrevistado</b>	Idade Gênero Situação profissional	38 Feminino Contratada	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Classificação da experiência de estágio	“Classifico como uma experiência positiva “	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Necessidades de apoio 2- Tipo de apoio/ Nível de apoio 3- Elementos de apoio	“O apoio que eu senti foi a nível de partilhar algumas ideias. Esse apoio foi me dado por parte da minha colega de estágio”	
<b>Conceções sobre o apoio prestado pela cooperante</b>	1- Classificação do apoio prestado	“Apoio positivo”	
<b>Relação Cooperante/ Estagiária</b>	1- Classificação da relação estabelecida	“Foi uma relação positiva”	
<b>Conceções sobre a influência da cooperante na formação inicial</b>	1- Tipo/aspectos de influência	“Ajudou-me a crescer como profissional e como pessoa”	
<b>Representações sobre a contribuição da cooperante no desenvolvimento da prática pedagógica</b>	1- Grau de contribuição 2- Tipo/aspectos de contribuição	“Ajudou-me e apoiou-me no decorrer do estágio, incentivando-me e encorajando-me em relação ao trabalho desenvolvido na sala”	
<b>Representações sobre a Influência da cooperante na formação na</b>	1- Grau de influência 2-Aspectos da influência	“Na medida em que refletíamos juntamente, melhorando aspectos que estavam mesmos adequados naquele contexto.	

<b>construção da identidade profissional</b>		Fez-me crescer e afincar cada vez mais o meu profissionalismo”	
--	--	--	--

**Análise de conteúdo – Entrevista à Estagiária G2**

**Dia: 23-06-2011**

**Hora: 18h-18h45**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Observações</b>
<b>Identificação do entrevistado</b>	Idade Género Situação profissional	37 Feminino Contratada	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Classificação da experiência de estágio	“Muito gratificante”	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Necessidades de apoio 2- Elementos de apoio	“Não senti necessidade de apoio, senti-me bem acompanhada, quer pela educadora cooperante, pela orientadora de estágio e ainda pelo meu par de estágio”	
<b>Conceções sobre o apoio prestado pela cooperante</b>	1- Classificação do apoio prestado 2 - Tipo de apoio (características/attitudes da cooperante)	“Ela esteve sempre presente e forneceu-me tudo o que eu precisava para desempenhar bem a minha função”	
<b>Relação Cooperante/ Estagiária</b>	1- Classificação da relação estabelecida	“Muito bom”	
<b>Conceções sobre a influência da cooperante na formação inicial</b>	1-Grau de influência	“Considero-a como um modelo a seguir”	

<p><b>Representações sobre a contribuição da cooperante no desenvolvimento da prática pedagógica</b></p>	<p>1- Grau de contribuição</p>	<p>“O seu apoio foi imprescindível”</p>	
<p><b>Representações sobre a Influência da cooperante na formação na construção da identidade profissional</b></p>	<p>1- Grau de influência 2-Aspetos da influência</p>	<p>“e partindo do meu estilo procurei juntar tudo o que ela me fornecia, quer material, quer exemplo, para enriquecer a minha prática”</p>	

**Análise de conteúdo – Entrevista à Estagiária H1**

**Dia: 24-06-2011**

**Hora: 14h14h30**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Observações</b>
<b>Identificação do entrevistado</b>	Idade Género Situação profissional	22 Feminino Trabalho em part-time	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Classificação da experiência de estágio  2- Níveis de influência	“Como estagiária acho que correu bem, bastante bem. Também a educadora cooperante neste caso ajudou bastante ... claro que o contato com as crianças foi essencial”	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Necessidades de apoio  2- Elementos de apoio	“Em algumas partes sim, porque era uma fase nova... e claro a orientadora ajudou bastante, a educadora cooperante também”	
<b>Conceções sobre o apoio prestado pela cooperante</b>	1- Classificação do apoio prestado  2 - Tipo de apoio (características/attitudes da cooperante)	“ Foi ótimo... Apoiou sempre, no que podia, ajudava. Sempre a dar ideias, sugestões, para nós melhorarmos... Sempre disponível”	
<b>Relação Cooperante/ Estagiária</b>	1- Classificação da relação estabelecida  2- Tipo de relação estabelecida	“Foi de ajuda de apoio, também foi próxima, quando precisávamos falávamos com a educadora à vontade”	
<b>Conceções sobre</b>	1-Grau de influência	“Ela orientava-nos	

<b>a influência da cooperante na formação inicial</b>	2- Tipo/aspectos de influência	bastante e claro que nos influencia bastante”	
<b>Representações sobre a contribuição da cooperante no desenvolvimento da prática pedagógica</b>	1- Grau de contribuição 2- Tipo/aspectos de contribuição	“Ela apoiou-nos imenso e quando tinha alguma coisa, e tínhamos uma atividade e vínhamos com ideias, apoiava-nos e dizia o que era melhor, o que não era melhor... Influenciou, porque era um exemplo.”	
<b>Representações sobre a Influência da cooperante na formação na construção da identidade profissional</b>	1- Grau de influência 2-Aspectos da influência	“Acho que influenciou um bocadinho... acho que cada ano foi diferente, tirámos um bocadinho de cada... este ano é mais longo e uma prática mais profunda”	

**Análise de conteúdo – Entrevista à Estagiária H2**

**Dia: 04-07-2011**

**Hora: 11h15 – 11h40**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Observações</b>
<b>Identificação do entrevistado</b>	Idade Gênero Situação profissional	29 Feminino Desempregada	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Classificação da experiência de estágio	“Enriquecedora e gratificante”	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Necessidades de apoio 2- Tipo de apoio/ Nível de apoio 3- Elementos de apoio	“Sim. Apoio moral e pedagógico. Por parte das colegas, educadora cooperante, orientadora de estágio e restantes docentes”	
<b>Conceções sobre o apoio prestado pela cooperante</b>	1- Classificação do apoio prestado 2 - Tipo de apoio (características/attitudes da cooperante)	“Muito bom. Ajudou-me muito”	
<b>Relação Cooperante/ Estagiária</b>	1- Classificação da relação estabelecida 2- Tipo de relação estabelecida	“Acima de tudo uma relação extremamente sincera”	
<b>Conceções sobre a influência da cooperante na formação inicial</b>	1-Grau de influência	“Foi uma boa influência”	
<b>Representações</b>	1- Grau de contribuição	“Foi uma mais-valia, uma	

<p><b>sobre a contribuição da cooperante no desenvolvimento da prática pedagógica</b></p>	<p>2- Tipo/aspectos de contribuição</p>	<p>vez que nunca pôs entraves principalmente à criatividade e imaginação, desde que estes viessem devidamente fundamentados”</p>	
<p><b>Representações sobre a Influência da cooperante na formação na construção da identidade profissional</b></p>	<p>1- Grau de influência 2-Aspectos da influência</p>	<p>“tive três educadoras cooperantes, todas elas marcaram e influenciaram aquilo que é agora a minha identidade profissional (ainda em construção) de diferentes maneiras”</p>	

Análise de conteúdo – Entrevista à Estagiária I1

Dia: 09-06-2011

Hora: 13h15 – 14h

Categories	Subcategories	Unidades de Contexto	Observações
<b>Identificação do entrevistado</b>	Idade Género Situação profissional	27 Feminino Desempregada	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Classificação da experiência de estágio 2- Emoções/sentimentos 3 – Níveis de influência	“A experiência foi bastante gratificante, porque apesar de não termos muitos apoios... conseguimos fazer um trabalho que para nós foi notável, porque consegui desenvolver muitas áreas, apesar de não termos o apoio, portanto da nossa educadora, porque também que ser uma coisa nossa... mas um experiência boa, porque conseguimos resolver muitos dos nossos objetivos.”	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Necessidades de apoio 2- Tipo de apoio/ Nível de apoio 3- Elementos de apoio	“Eu senti necessidade de apoio por parte das nossas orientadoras de estágio, tanto da universidade, como da nossa orientadora cooperante... E senti, pelo menos um bocadinho desamparada em diversas situações, portanto mais...Dar opinião, nós tínhamos, não tínhamos era, soluções.”	
<b>Conceções sobre o apoio prestado pela cooperante</b>	1- Classificação do apoio prestado 2 - Tipo de apoio	“Foi um apoio intermédio. Ela era uma pessoa que, a nível das nossas planificações era ela que	

	(características/atitudes da cooperante)	orientava”	
<b>Relação Cooperante/ Estagiária</b>	1- Classificação da relação estabelecida 2- Tipo de relação estabelecida	“a nossa relação com a nossa educadora, eu até considerei que foi muito boa... foi uma educadora que nós sentimos bastante à vontade para conversar e ver os pontos negativos”	
<b>Conceções sobre a influência da cooperante na formação inicial</b>	1-Grau de influência 2- Tipo/aspectos de influência	“Influenciou a forma como ela dirigia a sala e a nível de organização da sala. Nós tentámos nos guiar pelo que ela já tinha feito, para também não chegarmos, e oferecer uma coisa completamente diferente às crianças.”	
<b>Representações sobre a contribuição da cooperante no desenvolvimento da prática pedagógica</b>	1- Grau de contribuição 2- Tipo/aspectos de contribuição	“Contribuiu com as suas experiências. Não digo as desse ano, mas as experiências passadas dela, na área do ensino especial, também, que também nos cativou a enveredar por essa área”	
<b>Representações sobre a Influência da cooperante na formação na construção da identidade profissional</b>	1- Grau de influência 2-Aspectos da influência	“Acho que não, porque não tem a ver com os meus ideais como educadora. Acho que não me identifico com nada...com o tipo de trabalho que faz, porque se calhar ela também está a construir isso, ela teve muitos anos no ensino especial”	

**Análise de conteúdo – Entrevista à Estagiária I2**

**Dia: 22-06-2011**

**Hora: 18h – 18h35**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Observações</b>
<b>Identificação do entrevistado</b>	Idade Gênero Situação profissional	23 Feminino Desempregada	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Classificação da experiência de estágio  2- Emoções/sentimentos	“ Por acaso foi muito boa, foi... foi, meio estagiar, meio profissional,... Havia momentos durante a semana que a gente esquecia que estava no curso e parecia um trabalho”	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Necessidades de apoio  2- Tipo de apoio/ Nível de apoio	“Era mais um nível de apoio, como é que eu hei-de dizer... prático, porque o curso dá-nos muito apoio teórico, só que ali, o prático”	
<b>Conceções sobre o apoio prestado pela cooperante</b>	1- Classificação do apoio prestado  2 - Tipo de apoio (características/atitudes da cooperante)	“Foi bom, isso beneficiou pela área em que ela trabalhou muitos anos. A minha cooperante esteve a trabalhar no ensino especial”	
<b>Relação Cooperante/ Estagiária</b>	1- Classificação da relação estabelecida  2- Tipo de relação estabelecida	“Foi bom, isso beneficiou pela área em que ela trabalhou muitos anos. A minha cooperante esteve a trabalhar no ensino especial”	

<p><b>Conceções sobre a influência da cooperante na formação inicial</b></p>	<p>1-Grau de influência</p> <p>2- Tipo/aspectos de influência</p>	<p>“foi das educadoras cooperantes que tive, aquela com que mais me identifiquei e consegui ter ....um rumo que eventualmente deverá passar pelo ensino especial. A de 4º ano influenciou-me bastante”</p>	
<p><b>Representações sobre a contribuição da cooperante no desenvolvimento da prática pedagógica</b></p>	<p>1- Grau de contribuição</p> <p>2- Tipo/aspectos de contribuição</p>	<p>Ela contribuiu muito. Tínhamos sempre a nossa liberdade, mas sempre uma liberdade apoiada... Nós tínhamos as ideias, dizíamos e depois a planificação era feita por nós. Ela dava sempre um feedback”</p>	
<p><b>Representações sobre a Influência da cooperante na formação na construção da identidade profissional</b></p>	<p>1- Grau de influência</p> <p>2-Aspectos da influência</p>	<p>“Também da partilha que a educadora fez, lembro da sua experiência profissional nos anos anteriores (como educadora do ensino especial), fiquei muito mais interessada. Deu realmente o click”</p>	

**Análise de conteúdo – Entrevista à Estagiária J1**

**Dia: 22-06-2011**

**Hora: 14h – 14h40**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Observações</b>
<b>Identificação do entrevistado</b>	Idade Gênero Situação profissional	25 Feminino Contratada	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Classificação da experiência de estágio  2- Emoções/sentimentos	“classifico o mesmo, de Muito Bom, dentro das condições proporcionadas... Apesar de sentir uma certa instabilidade no estágio, aprendi muito, pois tive excelentes orientadoras e educadora cooperante“	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Necessidades de apoio  2- Elementos de apoio	“Apoiei-me sempre na orientadora de estágio, na educadora cooperante, na minha colega de estágio”	
<b>Conceções sobre o apoio prestado pela cooperante</b>	1- Classificação do apoio prestado  2 - Tipo de apoio (características/atitudes da cooperante)	“Considero muito bom. O elemento essencial deste apoio, foram as reflexões que fazíamos em todos os dias de prática”	
<b>Relação Cooperante/ Estagiária</b>	1- Classificação da relação estabelecida  2- Tipo de relação estabelecida	“A relação com a cooperante foi excelente, com base na sinceridade, justiça”	
<b>Conceções sobre a influência da cooperante na formação inicial</b>	1-Grau de influência  2- Tipo/aspectos de influência	“Foi essencial, aprendi a ser educadora. Além dos conhecimentos teórico-práticos que partilhámos, transmitiu-nos uma calma que é importante que uma	

		educadora tenha”	
<b>Representações sobre a contribuição da cooperante no desenvolvimento da prática pedagógica</b>	1- Grau de contribuição 2- Tipo/aspectos de contribuição	“Foi essencial, aprendi a ser educadora. Além dos conhecimentos teórico-práticos que partilhámos, transmitiu-nos uma calma que é importante que uma educadora tenha”	
<b>Representações sobre a Influência da cooperante na formação na construção da identidade profissional</b>	1- Grau de influência 2-Aspectos da influência	“contribuiu no meu processo pedagógico, na medida em que me orientava todos os dias, através da reflexão e crítica construtiva”	

### Análise de conteúdo – Entrevista à Estagiária K1

**Dia: 30-06-2011**

**Hora: 14h -14h30**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Observações</b>
<b>Identificação do entrevistado</b>	Idade Género Situação profissional	26 Feminino Contratada	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Classificação da experiência de estágio 2- Emoções/sentimentos 3 – Níveis de influência	“Foi positiva, foi ao encontro daquilo que eu esperava, ...trabalhei nas diferentes áreas, foi para uma sala de jardim de infância...eu gostei, foi mesmo ao encontro daquilo que eu esperava”	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Necessidades de apoio 2- Elementos de apoio	“Sim senti muito apoio por parte da educadora que nos fez observação, neste caso que nos orientou no nosso estágio (orientadora da	

		universidade), sem dúvida foi um excelente apoio”	
<b>Conceções sobre o apoio prestado pela cooperante</b>	1- Classificação do apoio prestado 2 - Tipo de apoio (características/attitudes da cooperante)	“Tinha muito que ser eu a pedir, ela não estava muito receptiva a ajudar, ou até não percebia que eu precisava de apoio”	
<b>Relação Cooperante/ Estagiária</b>	1- Classificação da relação estabelecida 2- Tipo de relação estabelecida	“Era uma relação positiva, dávamo-nos bem, só que sentia-a um pouco apreensiva no início... ela sentia talvez um bocadinho de relutância, as coisinhas mais recentes que nós já tínhamos estipulado, das inovações que nós tínhamos e preparámos para as atividades”	
<b>Conceções sobre a influência da cooperante na formação inicial</b>	1-Grau de influência 2- Tipo/aspectos de influência	“Sim, em certo ponto teve... mas sim foi influente de uma maneira positiva ou negativa”	
<b>Representações sobre a contribuição da cooperante no desenvolvimento da prática pedagógica</b>	1- Grau de contribuição 2- Tipo/aspectos de contribuição	“apesar de não me cingir muito pela maneira como ela trabalhava, em certo ponto também foi bom poder ter conhecimento da forma como ela trabalhava e aí ir ou não ao encontro das minhas ... daquilo que acredito e como deve ser feito”	
<b>Representações sobre a Influência da cooperante na formação na construção da</b>	1- Grau de influência 2-Aspectos da influência	“Não muito... até porque não me lembro constantemente o que passei no estágio... porque não foi assim tão marcante quanto deveria ser para uma	

<b>identidade profissional</b>		estagiária. Para mim, não”	
------------------------------------	--	----------------------------	--

**Análise de conteúdo – Entrevista à Estagiária K2**

**Dia: 13-06-2011**

**Hora: 13h-13h30**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Observações</b>
<b>Identificação do entrevistado</b>	Idade Gênero Situação profissional	26 Feminino Contratada	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Classificação da experiência de estágio  2- Emoções/sentimentos	“senti que a minha prática pedagógica e o estágio duraram pouco tempo. Sai da Universidade com pouca prática para a realidade profissional, e que tenho algumas dificuldades”	
<b>Representações sobre o contexto de estágio</b>	1- Necessidades de apoio 2- Tipo de apoio/ Nível de apoio 3- Elementos de apoio	“Senti alguma necessidade de apoio, tanto pelos docentes da Universidade, como também pela minha cooperante”	
<b>Conceções sobre o apoio prestado pela cooperante</b>	1- Classificação do apoio prestado 2 - Tipo de apoio (características/attitudes da cooperante)	“o apoio prestado pela minha cooperante, foi muito reduzido, pois nas reflexões diárias, esta ficava somente à espera da minha reflexão, e referia muito pouco acerca da minha prestação”	
<b>Relação Cooperante/ Estagiária</b>	1- Classificação da relação estabelecida 2- Tipo de relação estabelecida	“Uma relação estritamente formal”	
<b>Conceções sobre a influência da cooperante na</b>	1-Grau de influência 2- Tipo/aspectos de	“Ela influenciou-me muito pouco”	

<b>formação inicial</b>	influência		
<b>Representações sobre a contribuição da cooperante no desenvolvimento da prática pedagógica</b>	1- Grau de contribuição 2- Tipo/aspectos de contribuição	“Em certa parte, contribuiu nalguns pormenores que devo ter em conta, enquanto educadora”	
<b>Representações sobre a Influência da cooperante na formação na construção da identidade profissional</b>	1- Grau de influência 2-Aspectos da influência	“A minha cooperante influenciou em certa parte, em algumas atitudes de como agir com os encarregados de educação, bem como nalgumas atitudes que não devemos ter na nossa profissão”	

# Notas de Campo

## Observação participante

## **Atividade** – Expressão Físico-motora

**Dia:** 9 de Fevereiro de 2011

**Hora:** 10h às 11h

Entro pela primeira vez na sala, como observadora. As crianças estão sentadas no tapete, em silêncio e não estranham a minha presença (já me conhecem como a educadora da sala dos “bebés”), no entanto, a educadora responsável pela sala e sujeito da minha observação e investigação, a quem chamei Ana (para manter o anonimato) apresenta-me e pede que se portem bem, porque estou ali para ver o comportamento deles.

Uma das crianças pergunta se vou ser a professora dele, ao que a educadora Ana responde: “Não. Vem aqui alguns dias para ver as nossas atividades e vem também ajudar.”

Neste dia a educadora Ana tinha-me informado que ia orientar uma atividade de expressão físico-motora, uma “pequena gincana”, segundo a educadora. Para tal, tinha pedido às ajudantes para irem buscar ao armário do material alguns equipamentos (arcos, pinos, bolas) com a ajuda de algumas crianças.

Entretanto leva o restante grupo, em comboio para o salão onde irá decorrer a atividade. Pede às crianças que se sentem no chão e pergunta: “Que dia é hoje?” Ao que as crianças respondem: “Dia da ginástica”.

Entretanto chegam as crianças que tinham ido buscar o material e juntam-se ao grupo. Com a ajuda das ajudantes a educadora Ana coloca os equipamentos pela seguinte ordem: 1º túnel; 2ª blocos de plástico; 3ª arcos. As crianças observam atentamente.

Depois de terminar de colocar os equipamentos nos devidos locais, a educadora Ana começou a escolher as crianças para se levantarem, utilizando como estratégia, a cor dos sapatos usados pelas crianças. Começou pela cor branca e depois de muitas cores. Pediu que se colocassem aleatoriamente pelo salão, sem estarem muito próximo, nem muito longe dos colegas, de modo a que haja espaço de manobra aos movimentos que irão fazer:

- Pede para estenderem os braços, uma para cada lado e rodarem

- Depois, pede “se favor” a uma das ajudantes para distribuir uma bola a cada criança.
- Pede para olharem para ela (educadora) e para repetirem os seus movimentos e indicações: 1º pede para rodar a bola entre as mãos, 2ª pede para agarrar a bola com os braços esticados à frente e levantar 5 vezes; 3º pede para abaixar-se com a bola na mão; 4º pede para dar 5 saltos com a bola na mão.

De seguida, pede às crianças para repetirem oralmente todos os exercícios e depois executarem segundo a sequência demonstrada pela educadora. Depois de repetirem tudo, acrescenta mais um exercício: rodar a bola nas mãos. Algumas crianças (3) demonstram dificuldade e então, a educadora aproxima-se delas, para as ajudar. Pergunto-lhe se este é o aquecimento para a atividade principal. A educadora responde que sim.

Depois da minha questão, a educadora Ana divide o grupo em duas partes, como se fossem duas equipas: De um lado meninas, do outro, meninos.

Em seguida, pede a uma das crianças para vir exemplificar o percurso da gincana segundo as suas indicações e paralelamente vai questionando as crianças sobre a utilização dos equipamentos: “Para que serve o túnel?” “Para passar por dentro”, respondem as crianças; “Para que servem estes blocos” ao que as crianças respondem: “para passar por cima”...

Seguidamente, chama uma criança de cada grupo pela sua vez (estão no comboio) para fazerem o percurso da gincana. Após todas as crianças terem terminado o percurso, voltam a repeti-lo, com uma bola na mão.

Entretanto, nesta segunda fase do jogo as crianças começam a fazer barulho (no início estavam em silêncio, a observar, a responder às questões e a repetir os exemplos dados pela educadora). A educadora Ana, olha para o grupo que se encontra a fazer barulho, mas continua a orientar a gincana.

Depois de todos terminarem a segunda fase do jogo, volta a perguntar a sequência da gincana às crianças (estão sentadas no chão). Quando a educadora Ana faz a pergunta, fazem silêncio, mas depois começam a falar todos ao mesmo tempo. Face ao barulho e confusão a educadora nomeia algumas crianças para lembrarem o esquema do jogo e pede silêncio às restantes.

De seguida, pede às crianças para se colocarem afastadas umas das outras para haver espaço suficiente para fazerem o exercício de relaxamento, segundo as suas

indicações: 1º na posição sentada, rodar o corpo; 2º esticar as pernas no chão e tocar com as mãos nos pés; 3º pernas no ar e fazer a “bicicleta”; 4º deitados de costas, pede para fechar os olhos.

O grupo continua a conversar e a educadora Ana fala um pouco mais alto para o grupo se concentrar na atividade. E começa por pedir às crianças que estão de olhos fechados, que imitem sons de animais (cão, gato, pássaro, galinha, pato) e da natureza (chuva).

Depois e falando cada vez mais baixinho (quase a sussurrar) pede às crianças que se sentem, abanem as mãos, rodem o pescoço e se levantem para rodar os braços para a frente e finalmente batam palmas.

A atividade chegou ao fim.

Despeço-me da educadora e das crianças.

### **Assunto**

- Como se comporta a educadora na orientação de uma atividade de expressão físico-motora?
- Como motiva o grupo?
- Como acalma o grupo?
- Que objetivos pretende atingir?

### **Reflexão/Enquadramento**

A meu ver a educadora Ana conduziu a atividade com calma e segurança, explicando, exemplificando e questionando as crianças à medida que a própria atividade se ia desenrolando.

Consegui motivar as crianças, preparando-as para a atividade principal e fazendo o relaxamento de forma criativa, quando pediu que imitassem diversos sons.

Em conversa, posterior com a educadora Ana, a cerca da atividade a mesma afirmou que os objetivos foram atingidos “porque todas as crianças participaram de forma autónoma e conseguiram realizar a atividade, movimentando-se de forma correta e solicitada”. Acrescentou ainda que “numa atividade deste género é necessário exemplificar primeiro e depois acompanhar individualmente cada criança, para

eventuais medos ou dúvidas que possam surgir”. No que toca a aspetos a melhorar a educadora Ana referiu a introdução de mais variantes a fim de “aumentar gradualmente o grau de exigência”.

\*Ver Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto que aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico

### **Rotina** - Acolhimento

**Dia:** 16 de Fevereiro de 2011

**Hora:** das 9h às 9h30m

Chego à sala e dou os bons dias à educadora Ana, às crianças (16 neste dia) e às ajudantes (2). Já estavam sentados (as crianças no tapete e a educadora e ajudantes nas cadeiras) à minha espera para cantarmos juntos a canção: “Bom dia”.

Sentei-me, também numa cadeira, ficando ao lado das crianças e de frente para a educadora Ana. Então esta levanta-se e pergunta às crianças qual a canção que preferem, visto existirem duas, “ a nova e a antiga”. Instala-se a confusão. Algumas crianças querem a “nova” e outras a “antiga”. Perante este dilema a educadora Ana coloca a na aparelhagem o cd da canção “nova”, intitulada: “Ao entrar na nossa escola”.

Crianças e adultos acompanham a canção com gestos, olhando para a educadora Ana e para mim que, apesar de conhecer a canção estava a fazer gestos completamente diferentes, e para não confundir decidi parar e olhar.

Depois desta canção, cantam outra: “Bom dia amigo Jesus”, acompanhando com gestos semelhantes ao da educadora Ana. De seguida, Ana diz “Bom dia” a cada uma das crianças, as quais nomeia individualmente, e também a mim e às ajudantes. Cada um responde com um “Bom dia”.

Após este ritual, a educadora Ana pergunta às crianças. “O que vamos fazer agora?” Ao que respondem: “escolher o chefe”. O *chefe* é a criança que diariamente é responsável por completar o quadro do tempo e dos dias da semana, por comandar o comboio (fila de crianças) e por outras tarefas que a educadora indicar. Cada dia é uma

criança diferente, escolhida mediante sorteio e conforme o comportamento no dia anterior (se foi considerado bom pela educadora e pelas próprias crianças).

Antes de sortear o chefe (saco de pano com as fotografias de cada criança), a educadora Ana pergunta individualmente a algumas crianças “que dia é hoje?” e faz referência ao dia anterior, ao mês e ao ano). As crianças começam a falar ao mesmo tempo e a educadora Ana pede silêncio. Sem resposta para o dia da semana, a educadora sorteia a criança que desempenhará a tarefa do chefe e pergunta-lhe o dia da semana, fazendo referência ao dia anterior. A criança responde: “É quarta-feira”.

Depois disso a educadora Ana pede à criança que vá até junto da janela, para ver como está o tempo e acompanha-a fazendo perguntas: “Tem nuvens?”; “está sol?”. Depois de descrever o tempo vai assinalar no quadro com uma caneta de acetato, no símbolo que corresponde ao sol sem nuvens. A educadora Ana ajuda a criança a desenhar uma cruz no quadrado correto.

Em seguida coloca no placar o número 16 correspondente ao dia da semana “quarta-feira”, com a ajuda da educadora Ana.

Neste momento, algumas crianças começam a falar alto, a deitar-se no chão e a brincar, e a educadora Ana conta até três em voz alta. Nisto, as crianças calam-se sentam-se e olham para a educadora Ana. Depois de uns segundos de silêncio, a educadora Ana pergunta novamente qual o dia da semana, qual, o mês, qual o ano e como está o tempo. Algumas crianças respondem corretamente, outras não. Então a educadora Ana volta a lembrar.

### **Assunto**

A forma como a educadora faz o acolhimento:

- Como motiva o grupo?
- Como acalma o grupo?
- Que objetivos pretende atingir?

### **Reflexão/Enquadramento**

O acolhimento é um dos momentos mais importantes do dia-a-dia de um jardim de infância que consiste na reunião das crianças com o pessoal adulto da sala, para dialogar, para cantar, para preparar para ouvir uma história, para explorar imagens, participar em jogos, enfim, antecede as atividades dirigidas. Cada educador tem a sua maneira de conduzir este acolhimento, nesta situação a educadora Ana demonstra segurança e controlo sobre o grupo, naturalmente. Denotei pouca segurança, relativamente à canção dos “Bons-dias”...Ana até corou, quando se enganou na sonoridade e por isso optou por colocar o cd.

Ana conseguiu motivar o grupo a participar, quer no acompanhamento da canção, quer na identificação do dia da semana, na escolha do chefe e na audição e reconto da história desse dia. A própria refere, ao fazermos a reflexão conjunta, que se sentiu calma na dinamização desta rotina, embora tenha sentido um pouco de insegurança relativamente à canção dos “Bons dias”, por ser uma canção nova, e por isso recorreu ao cd. Ela considera o acolhimento como uma rotina “introduzida para responder aos interesses das crianças”.

Quando questionada a cerca dos objetivos, Ana afirma que as crianças já acompanham de forma participativa esta rotina, o que permite “desenvolver várias competências nas crianças (ouvir, cantar, conhecer o estado do tempo e a calendarização” e neste sentido, os objetivos foram atingidos.

No que toca aos aspetos a melhorar, a educadora Ana considera que deveria variar a canção dos “Bons dias” e “aproveitar a conversa da manhã para desenvolver/explorar temas e curiosidades que possam surgir durante o diálogo.”

Ver "Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar" (1997)Lopes da Silva, Maria Isabel e Núcleo de Educação Pré-Escolar; Departamento da Educação Básica ([http://www.minedu.cv/eduPreEsc\\_jardins\\_organEsp.html](http://www.minedu.cv/eduPreEsc_jardins_organEsp.html))  
<http://pages.madinfo.pt/eec/pre/projpedag.htm>

E ver orientações curriculares ME

**Atividade** – Narração da história do dia

**Dia:** 16 de Fevereiro de 2011

**Hora:** das 9h30m às 10h

Depois de ter feito o acolhimento, a educadora Ana conta sempre uma história que corresponde ao dia em questão (com base num livro com 366 histórias para cada dia do ano). Perguntei-lhe o porquê dessa opção, ao que me respondeu que tinha a ver com a introdução/abordagem ao calendário e aos números. Desta vez pediu a uma criança que a ajudasse (estava a perturbar o grupo), entregando-lhe o livro e sentando-a no seu colo.

Começou a narrar a história, ao mesmo tempo que fazia perguntas. A narração consistia numa leitura com entoação, expressão e explicação dos termos que as crianças desconheciam. No final todos responderam: “Vitória, vitória! Acabou a história”.

A educadora Ana pergunta se gostaram da história e volta a narrá-la com a ajuda das crianças e fazendo perguntas sobre as personagens (nomes) e o desenrolar da ação. Mostra, a pedido das crianças a imagem para elucidar as crianças e faz perguntas sobre a ilustração: “quem é?” “de que cor é?”...

Depois de recontar a história, a educadora Ana pergunta: “O que fazemos agora?” Uma das crianças responde: “O chefe levanta-se e faz o comboio para lanchar”.

Acompanho o comboio até à zona onde vão lanchar. Pelo caminho pergunto à educadora Ana se precisa de ajuda, já que deixei o caderno de apontamentos na sala. Ela aceita com um sorriso e uma das crianças diz: “Vais ficar na nossa sala sempre?” Eu respondo que só vou ficar mais um bocadinho. E ela insiste: “eu quero que tu fiques sempre”. A educadora Ana intervém dizendo: “Porta-te bem e vem mais vezes”.

De seguida pede à criança em questão para ir ao refeitório ajudar a trazer a fruta com uma das ajudantes. Depois comenta comigo que aquela criança gosta de chamar a atenção dos adultos, enfatizando um certo grau de carência.

Entretanto, chegamos junto de uns bancos compridos onde as crianças se sentam, geralmente, para comer a fruta. Aproveito para perguntar à Ana qual a atividade planeada para este dia. Mas depois reparo que as crianças estão sem bata e é quarta-feira, “dia de ginástica”. A educadora Ana convida-me a ficar mais um bocadinho para

observar a atividade, no entanto tenho de regressar à minha sala. Combinámos para o dia seguinte.

Nisto, chega a criança acompanhada da ajudante e trazendo a fruta. Era maçã. Uma das crianças respondeu logo: “eu não gosto de maçã”, mas educadora depois de dar uma metade a todos, deixa esta criança para o final. Depois dirige-se a ela e pergunta-lhe “porquê?” Ela continua a dizer que não gosta e então a educadora Ana dá-lhe um quarto da maçã, e diz-lhe “come só este bocadinho, vê como é pequenino”. Mas a criança continua a rejeitar e a dizer que não gosta. A educadora Ana não insistiu mais, mas deixou o bocado de maçã na mão da criança, e disse-me ao ouvido que ela ia acabar por comer. Deixou de olhar por uns minutos para a criança, propositadamente e de repente a criança já estava a comer e até pediu mais.

### **Assuntos**

- A forma como narra a história: entoação; expressão;
- A forma como motiva as crianças:
  - para ouvir a história
  - para comer a fruta

### **Reflexão/ Enquadramento**

“As referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para compreensão do tempo: passado, futuro, contexto diário, semanal, mensal, anual...” in Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escola (p.40)

Na narração da história, a educadora Ana usou a entoação (vozes de animais) de forma expressiva (expressões faciais), fazendo pausas para explicar algumas palavras que as crianças desconheciam. A escolha da história estava relacionada com o dia da semana, e com base num livro que contém 366 histórias (uma para cada dia do ano). A educadora Ana referiu que esta ideia surgiu na sequência da introdução do calendário (meses e números), no sentido de ser uma referência temporal para as crianças, levando-as a interiorizar e compreender progressivamente a noção de tempo.

Como uma das crianças estava a perturbar o grupo, a educadora optou por pedir a sua ajuda para contar a história em vez de lhe pedir ou chamar a atenção para estar sossegado ou calado. Esta estratégia, segundo a educadora Ana, era a melhor a adotar

no momento, visto que a criança já tinha sido chamada a atenção anteriormente (antes de eu chegar à sala) e não tinha resultado.

A educadora Ana conseguiu cativar as crianças para a mensagem da história e para as características específicas dos personagens, questionando as crianças e envolvendo-as, como se fizessem parte da história que estava a ser narrada.

No que se refere ao momento do lanche, a educadora Ana conseguiu, com calma e paciência que a criança que não queria comer a fruta, o fizesse e até repetisse.

### **Atividade** – Observação das plantas

**Dia:** 17 de Fevereiro de 2011

**Hora:** das 10h 30m às 11h

Como combinado no dia anterior, vou à sala da educadora Ana para observar e participar na atividade programada para aquele dia: a observação das plantas. Antes de sair da sala, e embora já esteja a fila (comboio) formada, a educadora Ana faz alguns avisos: “vamos todos estar com atenção”, “cuidado para não pisar a relva”.

Depois disto, saem da sala com a educadora Ana à frente, em direção ao jardim da escola. Desta vez coloquei-me mais atrás e uma das ajudantes comenta: “A Ana tem muito jeito... gosta da natureza e das plantas e contagia as crianças”. Eu respondo: “Acredito que sim. Cada educador tem as suas preferências e aptidões”.

Chegando ao jardim, a educadora Ana volta a lembrar: “Não pisem a relva. Mãos atrás das costas” e depois pergunta: “Qual o canteiro que plantaram no ano passado?”. As crianças não respondem. A própria educadora Ana não sabe, pois só começou a lecionar este ano e então as ajudantes dizem que o é o canteiro da esquerda.

A educadora Ana olha para o eco-ponto e relembra com as crianças, para que serve cada contentor: “O amarelo serve para...” E as crianças respondem: “para por as garrafas de plástico e os copos de iogurte” e outra criança acrescenta: “é o embalão”. Depois a educadora Ana pergunta: “De que cor é o papelão?” ao que as crianças respondem: “azul”. “E serve para deitar o quê?” Pergunta novamente. E uma criança responde: “para deitar o papel limpo”. A educadora Ana faz mais uma pergunta: “e qual é o contentor do vidro?” As crianças respondem: “é o verde”. “Muito bem”, diz a educadora Ana. De seguida, pede para o grupo se sentar nos bancos do jardim e diz que

está na hora de cantar uns bons dias, pois não o fizeram na sala. Cantam a canção “antiga” e a educadora Ana pergunta: “O que viemos cá fazer?” e as crianças respondem: “falar das plantas e das ervas”. “Então, vamos ficar caladinhos e de braços cruzados.

Depois de esperar que todos estivessem em silêncio a educadora Ana, começa a contar a história que tinha trazido da sala. A história intitula-se: “Winnie observa as ervas”. À medida que vai narrando a história, a educadora Ana vai colocando questões e explica que vão descobrir ervas no jardim e fala dos vários tipos de ervas, mostrando algumas imagens retiradas da internet. À medida que vai apresentando as imagens vai dizendo os nomes das plantas e das ervas.

De seguida, a educadora Ana pede que as crianças se sentem na relva fazendo uma roda. Depois pede para tocarem na relva e pergunta o que sentem: “É fria ou quente? É macia ou áspera?”. As crianças deram diferentes respostas. Depois a educadora Ana apanhou algumas ervas daninhas, mas avisou as crianças que só ela o poderia fazer, e explica que essas ervas têm esse nome porque “bebem a água das outras plantas, impedindo que se desenvolvam”.

Após esta explicação e contato com as ervas, a educadora Ana começa a cantar (canção: “as palminhas”), a fim de acalmar algumas crianças, que entretanto começam a distrair-se e a deixar de ouvir o que a educadora está a dizer. Depois de regressarem à calma, a educadora Ana mostra as partes que formam a erva daninha que apanhou do jardim, mostrando a raiz, o caule e as folhas.

Depois dá a erva daninha para que as crianças a possam sentir, através do tato e posteriormente pede para uma criança retirar os sapatos e andar sobre a relva. Depois pergunta o que está a sentir e ela responde: “comichão”. Pede, igualmente a outra criança que se descalce e pergunta-lhe o que sente e ela responde que sente cócegas. As outras crianças também querem experimentar, mas educadora Ana diz que já é tarde e que na primavera todos experimentarão. No entanto, algumas crianças não aceitam muito bem e começam a choramingar. Então a educadora Ana distrai-as com a exploração da relva através do cheiro. E pergunta se cheira bem e a que cheira. As crianças dizem que cheira a terra, outras dizem que cheira mal.

Passados alguns minutos, a educadora bate as palmas chamando o grupo para formar o comboio para irem à casa de banho lavar as mãos para o almoço.

Acompanho o grupo até à casa de banho, onde observo que a educadora fica à entrada a chamar primeiro as meninas e depois os meninos. A Ana intervém quando alguma criança deixa a torneira aberta ou tira muito papel para limpar as mãos ou quando estão a conversar em vez de lavarem as mãos. Contudo, não ajuda as crianças, pois refere que estas já são capazes de fazê-lo sozinhas, não precisando de muita orientação.

### **Assuntos**

- A capacidade de levar as crianças a descobrir os elementos da natureza através dos sentidos
- A forma como narra a história: entoação; expressão;
- A capacidade de reunir o grupo e de explicar e exemplificar

### **Reflexão/ Enquadramento**

Nesta atividade a educadora Ana demonstrou que investigou e se preparou para abordar a temática das plantas, proporcionando às crianças experiências que a grande maioria não tinha tido ainda. Levou as crianças a experimentarem através dos sentidos e a descobrirem as características das plantas. Questionou e respondeu às questões das crianças de forma a construírem as suas próprias aprendizagens. A história serviu de motivação para a temática, mas a exploração do eco-ponto (que não estava no plano) mostrou o lado flexível da educadora Ana.

Quando nos reunimos, à tarde para refletir sobre a atividade, questionei a Ana sobre o cumprimento dos objetivos e ela respondeu que a atividade tinha corrido como planeado e as metas atingidas “porque as crianças no decorrer e no final da atividade transmitiram um feedback positivo através do diálogo e do registo gráfico efetuados”.

No que se refere aos sentimentos e atitudes da educadora Ana, ela partilhou comigo que se sentiu “um pouco apreensiva com as reações das crianças perante a atividade, pois era um sítio diferente, propício a distrações e a presença de um adulto de outra sala.” A educadora Ana diz que se sentiu um pouco atrapalhada com a distribuição das crianças no espaço, mas depois conseguiu ultrapassar a situação com calma: “Tentei envolver todo o grupo na atividade, de forma a haver uma partilha de conhecimentos”.

Quanto à temática, a Ana referiu que “estava um pouco insegura e com medo de não conseguir responder às expetativas do grupo”.

No que concerne aos aspetos a melhorar a educadora Ana refere que deveria ter apresentado às crianças mais variedade de ervas, levando-as a experimentar e a contactar diretamente com este elemento da natureza.

**Atividade** – Decoração do palhaço

**Dia:** 24 de Fevereiro de 2011

**Hora:** das 10h30 às 11h15

Depois de ter combinado com a educadora Ana, chego a sua sala no momento da explicação da atividade. Dou os Bons dias (num tom baixinho para não atrapalhar) e sento-me numa cadeira, de frente para a educadora, mas ao lado das crianças. As crianças estão sentadas no tapete olhando para a educadora Ana enquanto esta apresenta a ilustração e pergunta às crianças de que se trata.

Elas respondem que é a cara de um palhaço (sem olhos, nariz e boca), e há uma criança que pergunta: “É para pintarmos, Ana?”. Ela responde: “Vocês é que vão escolher se preferem pintar ou não. Mas o que é falta na cara do palhaço?” As crianças respondem: “olhos, nariz e boca”. A educadora Ana continua: “Muito bem! Digam como gostariam de decorar este palhaço”. Uma criança levanta a mão e diz: “Podemos colar papelinhos?” E outra acrescenta: “podemos pintar com os lápis”. Então a educadora sugere: “podemos primeiro devem desenhar o que falta na cara do palhaço e depois pintar com lápis de cor e por fim pintar com tinta, ou colar papelinhos no laço, o que acham?”. As crianças respondem quase em coro: “Sim”.

Depois desta apresentação e decisão da tarefa a executar, a educadora Ana chama cada criança para as mesas de atividades, tentando colocar as crianças mais novas (3 anos) numa mesa e as mais velhas noutra (4 anos). As restantes crianças que não vieram para as mesas, ficam sentadas no tapete e a ajudante, a pedido da educadora Ana, distribui legos e brinquedos.

Depois de distribuir as folhas com a figura do palhaço, a educadora Ana vem para junto da mesa onde estão as crianças mais novas e começa a conversar com elas, e eu aproximo-me para ouvir a conversa. Junto da outra mesa fica uma das ajudantes. A educadora pergunta às crianças: “De que cor são os olhos do palhaço? O que falta debaixo dos olhos? Como é que ele vai comer?” As crianças não respondem, mas pegam no lápis para começar a desenhar. Mas a educadora Ana volta a insistir com uma das crianças: “antes de começarem a desenhar, têm de dizer onde ficam os olhos, o nariz e a boca.” As crianças assinalam com o dedo na cara do palhaço os olhos, a boca e o nariz, e a educadora Ana diz que podem começar.

Entretanto dirige-se à mesa onde estão as crianças mais velhas e pergunta: “Como está a correr o vosso trabalho?” Uma das crianças responde: “Eu já acabei.” A educadora Ana pede para ver e a criança entrega-lhe a folha com a ilustração do palhaço. Depois de olhar, a educadora Ana pergunta às crianças: “Não falta nada?” A criança olha, mas não responde. Então a educadora Ana diz: “Como é que o palhaço vai cheirar?” E a criança responde: “Falta o nariz. Pode ser vermelho?” A educadora Ana responde que sim e olha para os trabalhos das outras crianças e diz: “Não precisam fazer as coisas com pressa. Amanhã podem continuar a pintar o vosso palhaço”.

Após este momento com as crianças mais velhas, retorna à mesa das crianças mais novas. Algumas crianças tinham desenhado os elementos mas depois pintaram, fazendo com o desenho não fosse perceptível. Apesar disso, a educadora Ana elogia as crianças pelo trabalho conseguido, dizendo: “Estão lindos os vossos palhaços”.

Depois, olhando para o relógio repara que já está quase na hora de arrumar a sala para colocar os colchões para as crianças dormirem. Entretanto, uma das ajudantes que tinha saído para lanchar, retorna, e a educadora Ana pede (às ajudantes e às crianças) para começarem a recolher os trabalhos e os jogos.

Algumas crianças perguntam: “Amanhã vamos fazer mais, Ana?” E a educadora responde: “Claro que sim, ainda não terminaram. Amanhã acabam de pintar a lápis e depois fazemos o resto”. Uma das crianças diz: “Está bem Ana”. E a educadora Ana sorri.

Depois de estar tudo arrumado, a educadora Ana pede para fazerem o comboio e pergunta: “Onde está o chefe? Já devia estar aqui.” Responde a criança em questão: “Estou aqui”, e coloca-se à frente do comboio, junto à educadora Ana. Nisto, dirige-se à zona onde estão os colchões, e a educadora Ana começa a distribuir um a cada criança para os levarem para à sala. Depois de todos terem levado os colchões para a sala, a educadora Ana pergunta às ajudantes se pode ir lanchar, e estas dizem que pode ir, mas perguntam se podem levar o grupo a dar umas corridas no recreio. E educadora Ana diz: “Eu levo-os até ao recreio. Uma de vocês põe os lençóis nas camas, com a ajuda de duas ou três crianças e outra fica lá em baixo com o resto do grupo.”

Acompanho a educadora Ana e o grupo de crianças até ao recreio. Pelo caminho pergunto-lhe se quer tomar café comigo para conversarmos um pouco. Ela responde-me que sim.

Despeço-me das crianças e dirijo-me para a cafetaria da escola com a Ana para conversarmos um pouco sobre a atividade.

### **Assuntos**

- A capacidade de levar as crianças a fazerem as suas escolhas
- A forma como orienta a atividade de expressão plástica
- A forma como apoia as crianças com mais dificuldades

### **Reflexão/ Enquadramento**

A atividade em si, nada tinha de complicado. Não era uma técnica nova nem difícil para as crianças em geral. No entanto, era necessária a orientação das crianças no sentido de conseguirem atingir os objetivos propostos. A educadora Ana considera que por um lado os objetivos foram atingidos “porque as crianças desenvolveram a criatividade” e por outro lado não foram atingidos “porque acabámos por não utilizar nenhuma técnica diferente (...) utilizámos apenas o preenchimento com cor.”

Relativamente aos sentimentos e atitudes durante a dinamização da atividade, a educadora Ana partilha que estava: “atarefada, preocupada e ansiosa em querer auxiliar as crianças e não conseguir.”

De facto, não era possível estar a orientar tantas crianças ao mesmo tempo, e ao optar pela mesa onde estavam as crianças mais novas, e que segundo a Ana, tinham mais dificuldades, deixou as outras crianças sob a orientação de uma das ajudantes. Eu poderia ter auxiliado mais, mas preferi não interferir, uma vez que estava interessada em observar o seu desempenho nesta situação.

Eu julgo que a educadora Ana tentou orientar a atividade da melhor forma possível. Apostou na motivação das crianças para a atividade, levou-as a escolherem a técnica (que elas estavam mais familiarizadas) e colorirem e a desenharem livremente.

No entanto, a educadora Ana salienta que deveria ter apresentado uma imagem mais simples, com menos pormenores para as crianças de três anos e que deveria ter reduzido os grupos de trabalho, a fim de poder acompanhar individualmente cada criança.

**Atividade** – Desenho do pai

**Dia:** 16 de Março de 2011

**Hora:** das 10h30 às 11h15

Quando chego à sala, encontro cinco crianças sentadas nas duas mesas de atividades. Como sempre, cumprimento a todos e aproximo-me da educadora Ana, que está numa das mesas, e vejo que está a perguntar a uma criança o nome do pai e de seguida, escreve-o na folha que tem uma figura de um retângulo com um laço. Pergunto à educadora se trata de um presente para o pai. Ela responde que sim, mas que é para ser colocado no placard. Faz isso a todas as crianças da respetiva mesa, mas à medida que vai acabando de assinalar os nomes, diz às crianças para começarem a desenhar-se a si próprias com o seu pai.

No entanto, há uma criança, no meio daquele grupo de cinco, que não desenha nada. A educadora Ana aproxima-se dela e começa a desenhar num bocado de papel, e ao mesmo tempo que desenha, diz: “olha, desenha a cara, uma bolinha. Depois os olhos, o nariz e a boca...”. A criança começa a desenhar um círculo e depois olha para a Ana e esta pergunta: “o que falta? Olha para a minha cara”. A criança olha para o desenho que a Ana tinha feito e começa a copiar, à maneira dela. A educadora Ana elogia, dizendo: “muito bem!” e sorri.

Entretanto, as crianças que estão nos jogos e brincadeiras no tapete e na outra mesa, começam a falar muito alto e a atirar os brinquedos e peças pelo ar. A educadora Ana pede que falem mais baixo e não atirem os jogos.

De seguida, olha para os trabalhos das outras crianças que estão na mesa, e diz que quem tiver desenhado tudo, pode pintar o laço que está no presente da cor ou cores que quiser.

Depois de uma das crianças ter terminado, a educadora Ana pede para se dirigir à zona onde estão os jogos (tapete) e chama uma das crianças que ainda não tinha feito a atividade, para vir para a mesa. Pergunta à criança que acabou de chegar o nome do pai e escreve-o na folha de atividade. A criança parecia já saber o que tinha de fazer, mas a educadora Ana voltou a lembrar, que deveria desenhar-se a si próprio e depois ao pai.

Esta criança consegue realizar a atividade como lhe foi pedido e depois mostra à educadora Ana e a mim. A educadora Ana diz-lhe que pode pintar o laço.

Entretanto, as crianças que estavam na mesa, parecem ter finalizado a atividade, mas a educadora Ana pede para verificar e a uma das crianças pergunta o que falta. A criança encolhe os ombros e não responde. Então a educadora Ana diz: “olha para a minha cara e vê o que tenho debaixo do nariz”. A criança pega no lápis de cor vermelha e desenha um risco comprido que sai fora do círculo onde estavam os olhos e o nariz. A educadora Ana elogia o trabalho da criança, dizendo: “Muito bem!”.

De seguida, a educadora Ana pede às crianças que finalizaram a atividade que vão sentar-se no tapete e chama para a mesa mais um grupo de cinco crianças (que estavam no tapete). Explica a atividade ao pequeno grupo e pergunta a cada uma das crianças o nome dos respetivos pais, assinalando-os na ficha de trabalho. A educadora Ana aproxima-se de uma das crianças que em vez de desenhar, começa a colorir o laço e então intervém dizendo: “O que foi que pedi para fazer primeiro?” Outra criança responde: “fazer o desenho do pai”. A educadora diz: “Eu pedi para fazerem o desenho de vocês com o vosso pai, e depois disso pintam o laço da cor que mais gostarem.” Então a criança começa a desenhar, e depois de ter feito a primeira figura, a educadora Ana pergunta: “quem é?” A criança responde: “Sou eu.” E a educadora Ana volta a perguntar: “O que tens na cabeça?” A criança olha para Ana e depois responde: “cabelo”. A educadora Ana questiona porque não desenhou o cabelo? E a criança sem responder começa a desenhar o cabelo na figura. E a Ana sorri.

Pouco tempo depois, olha para o relógio e diz às ajudantes que está na hora de arrumar. Pede às crianças para guardarem os lápis de cor e recolhe os trabalhos que estão concluídos e os que estão por finalizar (três).

Neste momento e embora gostasse de ficar mais um pouco, despeço-me das crianças e da educadora Ana.

## **Assuntos**

- A forma como orienta a atividade de expressão plástica
- A capacidade de levar as crianças a refletirem sobre a atividade que estão a desenvolver
- A forma como apoia as crianças com mais dificuldades

## **Reflexão/ Enquadramento**

Nesta atividade a educadora Ana revelou capacidade de orientação do pequeno grupo e de algumas crianças individualmente, utilizando estratégias que as conduziram à motivação e execução do trabalho proposto.

Pelo que observei, a educadora Ana manifestou preocupar-se em acompanhar as crianças com mais dificuldade, mas levando-as a descobrir por elas próprias, o que e como fazer o que havia sido proposto. Optou por não dizer diretamente o que estava menos bem, preferindo questionar para que as crianças em questão, pensassem e chegassem ao que era pretendido.

Segundo a educadora Ana, os objetivos foram cumpridos “porque todas as crianças realizaram o trabalho, desenvolvendo a sua criatividade, sentido estético e a motricidade fina”.

Quanto aos sentimentos e atitudes durante a dinamização da atividade, a educadora Ana referiu: “Fiquei satisfeita com os resultados obtidos durante e no final da atividade. A orientação individual às crianças com mais dificuldades manifestou-se no final da atividade com trabalhos bem bonitos, deixando-me muito animada e contente.”

No entanto, a educadora Ana considera que ao estar posicionada de forma a dar orientação às crianças que estavam a realizar a atividade, não conseguiu orientar o restante grupo que estava nos jogos, delegando essa função às ajudantes.

Apesar da atividade correr como previsto, a educadora Ana afirma que deveria “arranjar mais estratégias para motivar mais as crianças, a realizar o desenho e o preenchimento, e dar mais feedback positivo ao trabalho das crianças”.

## **Atividade** – Plantação

**Dia:** 24 de Março de 2011

**Hora:** das 10h30 às 11h45

Chego à sala no momento em que a educadora Ana está a conversar com as crianças que estão sentadas no tapete. Depois de cumprimentar o pessoal da sala e as crianças, sento-me numa cadeira e pergunto: “O que vão fazer hoje?”. Ana responde: “Bem, era exatamente isso que estava a perguntar ao grupo. Ontem já lhes tinha dito o que íamos fazer”. As crianças respondem: “vamos semear flores”.

Nisto, a educadora Ana pergunta às crianças o que é necessário para semear, ao que elas respondem: “sol, água, sementes...” Então Ana reforça com mais uma questão: “Mas falta uma coisa muito importante. Onde vamos colocar as sementes?” E uma criança diz: “Na terra”. Então Ana faz mais uma pergunta: “Falta mais uma coisa, como vamos cavar e colocar a terra no vaso (e mostra o vaso)?” Nenhuma criança responde e a educadora Ana mostra uma pá, e as crianças dizem: “É uma pá”.

Depois Ana explica que vão deitar a semente num vaso para ficar na sala de atividades, perto das crianças, para elas poderem cuidar e ver a sua evolução e desenvolvimento. E relembra quando plantaram individualmente o feijão e o que lhe aconteceu e uma das crianças acrescentou: “Ana, ele (feijão) morreu porque não deitámos água, não foi?” A educadora Ana respondeu: “Pois foi. Por isso temos de ter cuidado para não acontecer o mesmo com a nossa plantinha”.

Em seguida, mostra o bolbo (semente) da planta que irão semear, e relembra outras sementes que mostrara anteriormente e pede para as crianças nomearem algumas e elas dizem: “maçã, pêra ...” Então, Ana pergunta o nome daquela semente que ela tem na mão, e uma criança diz: “é uma batata”, outra diz: “ cebola” e Ana interrompe dizendo: “É parecido com uma cebola, mas não é. É a semente de um *gladiolo*”.

Depois, passa o bolbo pelas crianças para que estas possam cheirar e exprimirem e partilharem com os colegas o que o cheiro lhes sugeria. Algumas crianças dizem que não cheira a nada, outros dizem que cheira mal e outros ainda dizem que cheira bem. A educadora Ana pergunta se a semente é dura ou mole. E as crianças respondem em conjunto que é dura.

Após esta exploração a educadora Ana pede às crianças que descrevam o que irá acontecer (desenvolvimento da atividade) e o que será necessário levar para o jardim. E algumas crianças referem: “vasos, regador, pá...”

A educadora Ana pede às ajudantes que preparem e entreguem às crianças (duas ou três) os equipamentos e utensílios e diz ao chefe para formar o comboio para irem para o jardim.

A partir deste momento, deixo o caderno de apontamentos na sala e junto-me ao grupo com o intuito de participar ao máximo na atividade. A caminho do jardim da escola, venho a conversar com a Ana e pergunto-lhe se ela gosta de jardinagem e ela responde-me que sim, mas com as crianças é diferente, pois na sua opinião é um pouco complicado orientá-las numa atividade deste género, uma vez que são muitas e todas querem experimentar e mexer ao mesmo tempo, por isso conta com a ajuda de uma das ajudantes que gosta muito de plantas e de semear.

Chegando ao jardim, a educadora Ana pede às crianças que se sentem nos bancos e coloca o vaso (trazido por duas crianças) no centro da mesa que está entre os bancos. Assim as crianças ficam à volta para visualizarem e participarem na atividade. Em seguida, uma das ajudantes traz um balde com terra e despeja uma grande quantidade no vaso (mas não o suficiente para encher) e explica que a restante será despejada depois das crianças colocarem as sementes. Então, a educadora Ana pede a duas crianças que coloquem os dois bolbos sobre a terra e os empurrem para baixo. Depois pede a outras crianças (três, mas uma de cada vez) para deitarem mais terra com a pá. Uma das ajudantes sugere que mexam com as mãos e nisto, a maioria das crianças levanta-se do banco e vem mexer na terra. A educadora Ana deixa as crianças explorarem por um pouco, mas de seguida pede para se sentarem porque é preciso regarem a semente.

Depois deste processo, a educadora Ana colocou o vaso sobre a relva do jardim e pediu às crianças que se mantivessem sentadas nos bancos. De seguida pediu a uma das ajudantes que fosse com duas crianças encher o regador com água para deitar no vaso. A ajudante escolhe duas crianças mais velhas e mais robustas para carregar o regador cheio de água, mas ajuda a transportar. Entrega à educadora Ana que, por sua vez, ajuda algumas crianças a regarem. Todas pedem para fazê-lo, mas a educadora diz que não vão faltar oportunidades para regar a plantinha, pois ela irá para a varanda da sala.

Como se aproxima a hora do almoço, a educadora Ana pede para as crianças formarem um comboio para irem à casa de banho lavar as mãos.

Eu acompanho o comboio até à casa de banho e despeço-me da educadora Ana e das crianças.

### **Assuntos**

- A forma como motiva para a atividade
- A capacidade de levar as crianças a explorarem através dos sentidos
- A forma como envolve as crianças e as leva a experimentar e à descoberta

### **Reflexão/ Enquadramento**

Nesta atividade a educadora Ana esteve preocupada com a motivação, utilizando como estratégias a apresentação dos materiais necessários para realizar a plantação e colocando questões que despertaram a curiosidade e o interesse das crianças.

No desenrolar da atividade, Ana proporcionou o contato com os utensílios e com a matéria-prima, possibilitando a participação de todos na experiência e conseqüentemente, no processo de aprendizagem. A educadora Ana demonstrou capacidade de controlo do grande grupo, numa atividade ao ar livre, onde as distrações surgem com frequência. No entanto, os obstáculos foram contornados e a educadora Ana conseguiu envolver todas as crianças na atividade.

O gosto pela jardinagem, foi bem visível o que fez com que a educadora Ana conseguisse cumprir os objetivos que traçou para esta atividade. No seu entender, “os objetivos foram atingidos pois as crianças compreenderam todo o processo da plantação através do contacto direto com a natureza e respetivos utensílios”.

Quando questionada a cerca dos seus sentimentos, no decorrer da atividade, Ana confidenciou que se sentiu “alegre, um pouco ansiosa com a agitação das crianças, mas satisfeita em ver as crianças entusiasmadas a explorar a terra”.

Neste sentido, Ana referiu também determinados aspetos a melhorar, a título de exemplo: “dar um vaso a cada criança, para cada uma ter oportunidade de experimentar todos os passos da plantação”.

## **Rotina – Acolhimento**

**Dia:** 30 de Março de 2011

**Hora:** das 9h30 às 10h15

Quando chego hoje à sala da educadora Ana, a minha intenção é a de observar mais uma vez o momento de acolhimento. Combinei no dia anterior com a Ana e por isso quando entro na sala, estão a conversar (crianças e adultos), mas à minha espera.

Digo “bom dia”, como de costume e sento-me numa cadeira ao lado das crianças e de frente para a educadora. Então a Ana conta até três e as crianças fazem silêncio. Depois começa a cantar a canção dos bons dias (antiga) e as crianças acompanham. Em seguida, cantam outra que fala do dia da semana em questão e por fim, cantam uma canção (bom dia) ao Jesus, enviando um beijo no final.

Após este ritual, a educadora Ana pede para as crianças pensarem se fizeram boas ações ao longo da semana para poderem colocar o coração que pintaram junto à ilustração de Jesus, que se encontra no “Cantinho da oração”\*. Depois de ter perguntado, algumas crianças disseram que sim. E a educadora Ana pediu que nomeassem e exemplificassem o que tinham feito de bom. Nenhuma criança apresentou exemplos e então a educadora Ana concluiu que ninguém tinha feito boas ações, pelo menos que ela se lembrasse e por isso não seriam colocados corações no placard neste dia. No entanto, a educadora Ana acrescentou que tinham de esforçar-se ao longo do dia e no dia seguinte para colocarem o coração no placard.

De seguida, passa a perguntar o dia/número da semana, referindo o dia anterior. Uma das crianças mais velhas acerta no dia: “hoje é dia trinta” e a educadora Ana elogia e pede à criança que respondeu corretamente para colocar no placard o quadrado com o número correspondente. Depois pergunta a uma das crianças, que estava a conversar com o colega do lado, qual o mês e o ano, e ajuda-a a responder, entregando à criança que tinha marcado o dia, os quadrados referentes ao mês e ao ano.

Como de costume, a educadora Ana lê uma história (livro com 366 histórias), intitulada: “Um bom banho”. Depois de ler, faz algumas perguntas sobre as personagens

e o que aconteceu. As crianças querem responder todas ao mesmo tempo e então a educadora Ana interfere indicando as crianças que deverão falar.

De seguida, mostra a ilustração da história, a pedido das crianças, mas não explora, nem faz perguntas a cerca dela. A educadora Ana lembra-se que as crianças ainda não tinham marcado a presença no respetivo quadro. Para tal, formam um comboio e a educadora Ana dá uma caneta de acetato para assinalarem uma cruz no quadrado referente ao dia da semana, fazendo corresponder à fotografia de cada um. À medida que vão marcando a presença, a educadora Ana informa que podem observar a planta que já começou a surgir no vaso e de seguida, continuam a formar comboio para irem lanchar. Uma das ajudantes fica junto à porta para orientar o grupo, a fim de não se dispersar.

Entretanto, olho para a porta e vejo os registos gráficos da plantação que fizeram na semana passada. A educadora Ana diz-me que cada dia uma criança desenha (faz o registo), pois segundo ela é uma forma de acompanhar a evolução da planta.

Depois de marcarem as presenças, Ana segue para a casa de banho com o grupo de crianças, em comboio para lavarem as mãos. Na casa de banho a educadora Ana verifica se as crianças lavam as mãos corretamente e se não deixam a torneira aberta, nem retiram mais do que um papel para secar as mãos.

Após esta rotina, seguem novamente em comboio para a zona onde vão lanchar (no exterior). A educadora Ana verifica se as crianças vêm “direitas no comboio” e sem brincar e quando chegam ao local onde vão lanchar, pede para se sentarem enquanto aguardam a chegada da fruta e começa a fazer alguns batimentos rítmicos com as crianças.

Entretanto chega a fruta (maçã) e o pão, trazidos por duas crianças (indicadas pela ajudante) e a educadora começa a distribuí-la pelo grupo, incentivado todos a comerem no sentido de ficarem mais fortes e crescerem.

Despeço-me da Ana e das crianças, mas combino regressar na hora do almoço.

### **Assuntos**

- A forma como motiva para o acolhimento
- A capacidade de levar as crianças a interiorizarem a rotina
- A forma como envolve as crianças durante o acolhimento

## **Reflexão/ Enquadramento**

No momento do acolhimento, a educadora Ana revela a sua capacidade para reunir o grupo, no sentido de fazê-lo refletir sobre o dia da semana (noção temporal) e sobre a atividade a realizar. É uma rotina que permite, essencialmente o diálogo interativo entre crianças e adultos, marcando o início das atividades que irão surgir ao longo da manhã.

A educadora Ana refere que “o grupo já tem interiorizado a forma como se desenrola o acolhimento e está aberto a novas atividades que possam surgir no momento”. Segundo Ana, este é um dos momentos em que se sente “animada com a participação das crianças nas rotinas efetuadas,” E acrescenta que é o momento em que “aproveita para falar sobre as atividades que vão ser realizadas ao longo do dia. Neste dia não foi feito, mas às vezes faço”.

### **Rotina – Almoço**

**Dia:** 30 de Março de 2011

**Hora:** das 12h às 12h30

Chego ao refeitório por volta das 12 horas, como combinado e as crianças já estavam sentadas a acabar de comer o primeiro prato (sopa). Aproximo-me da educadora Ana, que estava a servir o segundo prato e pergunto-lhe se devo ajudar alguma criança em particular e ela responde que posso apoiar e incentivá-los a comer porque eles já sabem comer sozinhos, inclusive as crianças mais novas.

Entretanto a educadora Ana senta-se ao lado de uma criança que não queria comer o segundo prato (empadão de carne com alface). Insistiu um pouco, dizendo que se não comesse não iria ao recreio. A criança dividiu a comida em duas porções desiguais, uma mais pequena a que designou: “para mim” e outra porção maior que

nomeou: “para o porco”. A educadora Ana disse: “ Mas na escola não existem porcos”. E a criança ficou estática, mas depois respondeu: “tem, tem”.

Perante esta resposta a educadora diz:” então come a tua porção do prato”, e a criança assim o fez. Comeu a porção que designou para si e levantou-se sem que Ana autorizasse e deitou a restante comida no balde. Nisto a educadora diz-lhe que devia ter perguntado primeiro antes de se levantar e a criança encolhe os ombros.

Depois Ana aproxima-se de outra criança que não queria comer a alface, mas comenta comigo: “Ele geralmente come. É preciso ter paciência”. Então Ana parte um bocado pequeno da alface com a colher e deu-lhe um pouco de água, e a criança aceitou e comeu-a acompanhando com a água e minutos depois já tinha comido a alface toda.

De seguida, como a maioria das crianças já tinha acabado de almoçar a educadora Ana chama as crianças para abandonarem o refeitório em fila (comboio). Seguiram em direção às casas de banho e tanto eu como a Ana ficámos na rua a trocar ideias sobre o almoço. A Ana confia que hoje, especialmente estavam “terríveis” para comer. E eu perguntei se seria pelo facto de eu estar lá, ou se era pela comida. A Ana disse poderia ser ambas as razões, mas que não me preocupasse, pois já tinha acontecido outras vezes, e eu não estava presente e era outra a ementa.

Enquanto estávamos a falar, as crianças lavaram as mãos e já estavam a fazer algumas asneiras, como deitar papel no chão e correr dentro da casa de banho estando chão molhado.

A educadora Ana chama o grupo e diz que, por se portarem mal talvez não terão recreio, por isso têm de ir no comboio com muito juízo, se quiserem brincar um pouco.

As crianças formam o comboio rapidamente e seguem a educadora até ao pátio, mas antes de irem brincar, esta pede que se sentem num banco para receberem o chapéu, uma vez que está sol. E então, começa a distribuir os chapéus a cada uma das crianças e diz-lhes que podem brincar mas com segurança.

### **Assuntos**

- A forma como motiva para a alimentação
- A capacidade de levar as crianças a comerem sozinhas
- A forma como resolve situações

## **Reflexão/ Enquadramento**

O momento da refeição, não é meramente uma rotina, é essencialmente, uma aprendizagem que muitas vezes começa na escola. Ana salienta que algumas crianças não conseguem comer sozinhas por preguiça e por não apreciarem muito a ementa do dia e isso torna este, um dos momentos mais complicados do dia.

A educadora Ana ajudou algumas crianças, negociou com elas, mas não insistiu muito, por já conhecer o grupo, mas sentiu-se “encorajada a ajudar as crianças a comer sozinhas e contente pela evolução de algumas delas, não só na utilização correta dos talheres, como da vontade própria em experimentar os novos alimentos que vão sendo introduzidos na ementa”.

Neste sentido, a educadora Ana teve uma atitude de apoio a algumas crianças em específico (as que tinham dificuldade em comer sozinhas), mas a nível geral deixou as crianças desfrutarem este momento sem pressas e sem pressões.

À medida que as crianças vão chegando, Ana recebe-as com carinho e com o seu sorriso característico. Abraça-as ou dá-lhes um beijinho e deixa-as à vontade para escolherem em que área querem brincar.

Ana tem já uma relação cordial e recíproca com os pais, e por este motivo demonstra espontaneidade e cumplicidade com alguns deles. De manhã recebe as crianças que vêm acompanhadas pelos pais e é amável e simpática, cumprimentando-os cordialmente.

Faz questões informais sobre as crianças, revelando as preocupações normais sobre o bem-estar das mesmas. Segundo Ana “o diálogo ocasional e a troca de informação pela manhã e ao final do dia são benéficos e condicionantes. Pois naquele breve momento fico a saber como passaram a noite, se tomaram o pequeno-almoço, se estão doentes, quem vem buscar à tarde... e também aproveito por dar informações sobre atividades, reuniões, etc”. Ana dá igualmente uma palavra de conforto e confiança aos pais para que estes se sintam seguros ao deixar as crianças a seu cargo e a cargo das ajudantes.

Sinto que os pais depositam confiança nela, mesmo quando alguma criança tem mais dificuldade em ficar. Ana consegue, com calma e com alguma brincadeira à

mistura, cativar as crianças e convencê-las a ficarem e a deixarem os pais sair. E os pais parecem sair mais descansados e confiantes.

Ao falarmos posteriormente, Ana revela que por vezes não é fácil, “faltam-me as estratégias, e os pais nem sempre são tão confiantes... Mas são as crianças que lhes ensinam a confiar, quando acabam por ficar na sala de boa vontade... Por vezes, as crianças só querem mais um abraço e mais um beijinho e os pais vão ficando na sala, até que já perderam a noção do tempo e dificultam a despedida das crianças...elas ficam mais agarradas aos pais”

Ana salienta ainda, que “no geral, de uma maneira ou de outra consegue sempre convencê-los a ficar. Entre uma brincadeira, um carinho ou um abraço, ou até um pedido de cooperação na sala, para ir buscar a fruta ou outra tarefa... lá se consegue”.

Realmente há-que existir uma grande dose de criatividade e improviso e isso tem sido constatado ao longo dos dias em que estive na sala de Ana.

A educadora Ana pergunta ao grupo de crianças que está sentado no tapete: “qual a festa que estamos a preparar?” E uma criança responde: “é a festa da Páscoa”., Após esta resposta a educadora Ana pergunta: “o que se faz nessa festa? O que se prepara?” Ao que responde uma criança: “ovos e amêndoas” e outra acrescenta: “também coelhos”. A educadora Ana sorri e responde: “Muito bem. Olhem o que tenho aqui.” E apresenta uma ilustração de um ovo grande com um laço. As crianças perguntam: “É um ovo? Podemos pintar?” A educadora Ana diz que acertaram, vão pintar o ovo da cor que mais gostarem e que só amanhã é que irão pintar o laço com uma técnica diferente. Depois disse que a técnica seria a colagem de bolinhas de papel crepe, que os meninos iriam fazer enquanto outros iriam pintar e depois trocavam de lugar, para todos participarem da mesma forma.

Entretanto, a educadora Ana chama a atenção a uma das crianças que estava a falar ao mesmo tempo, e pergunta-lhe se ouviu o que era para fazer. A criança encolheu os ombros e abanou a cabeça dizendo que não. Então a educadora Ana pede a uma criança para explicar ao colega a tarefa a realizar.

Depois da explicação a educadora Ana pergunta se todos perceberam o que era para fazer, e volta a lembrar. Em seguida, chama cinco crianças para cada uma das mesas (duas) e as restantes crianças ficam no tapete à espera de fazerem a atividade, e a educadora Ana pede a uma das ajudantes que distribua legos e brinquedos às crianças.

De seguida distribui as fichas de trabalho e as taças com os lápis de cor pelas duas mesas e fica de pé junto a uma mesa a observar. A educadora Ana diz que como o molde é simples as crianças conseguem preenche-lo sem muita dificuldade, mas tem de estar atenta porque algumas crianças se esquecem e pintam o laço, sem ser necessário.

A educadora Ana está constantemente a elogiar as crianças pelo trabalho que estão a realizar, mas repara que há uma criança que parou de pintar, e está sempre a olhar para as crianças que estão no tapete a fazer construções com legos e a brincar.

A educadora Ana pergunta-lhe se quer ir brincar, e a criança abana a cabeça que sim. No entanto, Ana diz-lhe que só poderá fazê-lo se terminar a atividade, e para isso, tem de concentrar-se e olhar para a sua ficha de trabalho.

### **Assuntos**

- A capacidade de motivar para a atividade plástica

- A capacidade de possibilitar às crianças as suas próprias escolhas
- A forma como leva as crianças a utilizarem a sua criatividade na execução da atividade

### **Reflexão/ Enquadramento**

Nesta atividade, a educadora Ana revelou uma grande abertura face às opiniões das crianças, valorizando-as, e preocupou-se em orientar mas não interferindo demasiado, ao ponto de dar respostas e soluções. Pelo contrário, preocupou-se em questionar levando as crianças a descobrirem e a utilizarem a sua sensibilidade criativa. Proporcionou escolhas e motivou as crianças no sentido de disfrutarem o momento.

Segundo Ana, “os objetivos foram alcançados porque o desenho foi pintado a gosto das crianças, demonstrando que as mesmas têm gostos diferentes e pessoais, tendo sempre um toque pessoal de cada criança, mesmo que seja uma atividade orientada”.

No que concerne aos sentimentos, Ana referiu estar feliz e satisfeita pelo empenho das crianças ao realizarem a pintura e pelos resultados obtidos no final.

**Rotina** – Acolhimento (tarde) / **Atividade** – Coração para Jesus

**Dia:** 8 de Abril de 2011

**Hora:** das 15h às 15h50

Chego à sala por volta das 15h e encontro as crianças a dobrar os lençóis e a levantar os colchões a pedido da educadora Ana. Pergunto se posso ajudar e a educadora Ana diz-me que sim, mas que a maioria das crianças já sabe dobrar os lençóis (à sua maneira), assim como levar os colchões para o devido lugar.

Ana pede-me que ajude a amarrar os sapatos a algumas das crianças que já arrumaram os lençóis e os colchões. Enquanto estou a ajudar estas crianças, a educadora Ana começa a levar as crianças que já estão preparadas para a casa de banho. Eu apresso-me para acompanhá-la.

Na casa de banho, a educadora Ana pede que as meninas vão aos sanitários, do lado esquerdo, enquanto que os meninos vão para o lado direito. A Ana comenta comigo que é mais higiénico.

Depois de verificar se todos lavaram as mãos e se a casa de banho não ficou desarrumada, regressamos à sala para pentear o cabelo das crianças. Primeiro a educadora Ana diz às crianças que se sentem no tapete, e à medida que vai penteando as crianças com a ajuda das ajudantes e a minha também, pede que cada criança reflita/pense sobre a semana e as ações que fizeram (se foram boas ou não). Depois de ter acabado de pentear os cabelos, a educadora Ana pergunta quem fez uma boa ação, para colocar o coração junto ao quadro de Jesus que está no placard. Nisto, três crianças levantam o braço e a educadora pede que especifiquem o que fizeram para merecer o coração. Uma responde que ajudou um colega a comer, outra responde que se portou bem ao almoço e não fez birra para comer e finalmente a terceira criança diz que se portou bem e não fez asneiras.

Então, a educadora Ana deu os três corações de papel às respetivas crianças, e estas colocaram junto ao quadro de Jesus. Após esta ação, a educadora Ana explicou às crianças que iriam ao salão, onde estava um placard com uma fotografia de Jesus, muito maior, para colocarem um coração, decorado pelo grupo da sala. Para tal tinham de fazer o comboio em silêncio. Logo que o comboio estava formado, Ana encaminha-o para o salão levando o coração de papel.

Chegando ao salão, a educadora Ana pede para as crianças se sentarem no chão (soalho). Nesse momento chega também a diretora do infantário, que se senta a observar, de caderno na mão.

A educadora Ana diz algumas palavras sobre o que vieram fazer ao salão e sobre a importância de fazer o bem e sobre Jesus que é amigo. Depois, dá um pouco de cola no coração colocando-o num coração muito grande que está ao lado da fotografia de Jesus. De seguida, começa a entoar um cântico a Jesus, mas as crianças ficam caladas (não sabem cantá-lo, confia a ajudante). Acompanho a educadora Ana nesta canção e ela sorri.

Depois de cantar, Ana pede às crianças que enviem um beijo com a mão para Jesus e que se levantem sem fazer barulho e com calma para formar o comboio para irem lanchar

## **Assuntos**

- A forma como leva o grupo a cooperar nas rotinas
- A capacidade de levar as crianças a refletir sobre as suas ações
- A forma como orienta o acolhimento no turno da tarde e a atividade

## **Reflexão/ Enquadramento**

Na rotina do turno da tarde, observo que a educadora Ana possibilita que as crianças participem na arrumação da sala de forma autónoma, uma vez que já têm interiorizado as tarefas a realizar neste momento. Apenas interfere quando nota que alguma criança se distrai ou está a fazer outra coisa, que não a pretendida.

Como refere Ana, “a maioria das crianças já possui autonomia na realização das tarefas desenvolvidas nesta rotina, mas sempre com a supervisão do adulto”.

Hoje, e excecionalmente às sextas-feiras da quaresma, Ana dinamiza uma atividade relacionada com a preparação para a Páscoa (atividade que é comum às outras salas). Nesta atividade, denominada “Coração para Jesus”, a educadora Ana aproveita o momento para fazer a reflexão sobre o dia e sobre a semana, questionando as crianças sobre as suas ações e sobre o seu comportamento.

No entender de Ana, esta atividade correu como planeado, “pois as crianças ao longo da caminhada conseguiram perceber a importância da realização de boas ações e ficaram sensibilizados para ter um coração bom como o do Jesus”.

Ana confia que “na rotina do levantar estava normal e contente com a participação das crianças. Mas, na atividade, estava nervosa com a presença da diretora; com medo de faltar as palavras certas e ao mesmo tempo insegura com o que dizia”.

De facto, a educadora demonstrou segurança na rotina da tarde, e na atividade na sala, mas no salão e perante a diretora revelou algum nervosismo. No entanto, conseguiu dinamizar a atividade, ultrapassando esse pequeno obstáculo.

**Rotina** – Acolhimento (manhã)/ **Atividade** – Decoração prenda da mãe/ desenho a mãe

**Dia:** 27 de Abril de 2011

**Hora:** das 10h 20 às 11h20

Quando chego à sala, encontro a educadora Ana junto à porta a controlar as crianças que vêm a sair da casa de banho. Depois de todas entrarem na sala, a educadora Ana pede que se sentem no tapete para escolherem o chefe. O chefe é sorteado e sai a fotografia de uma criança, que segundo Ana, se tinha portado mal anteriormente. A educadora Ana diz: “Já te tinha avisado que hoje não serias chefe e sabes, bem porquê. Porque te recusaste a comer a fruta”. E a criança fica em silêncio. As crianças respondem: “Portaste-te mal. Não comeste a fruta”. E a educadora Ana reforça a ideia, dizendo que quem se porta mal não pode ser chefe, e olhando para as ajudantes pergunta se as mesmas concordam ou não. Estas respondem que a Ana teve a atitude correta.

Depois desta intervenção, Ana sorteia outra criança para ser chefe e depois disso, pede a algumas crianças que expliquem aos colegas o que se passou no dia anterior e o que fizeram, pois faltaram algumas crianças. Mas as crianças estavam distraídas e a fazer barulho. E Ana volta a fazer a questão num tom, mais alto: “ O que fizemos ontem? Expliquem aos colegas.”

E uma criança responde: “Pintámos a tampa para a caixa da prenda do dia da mãe.” A educadora Ana concorda, dizendo que sim e começa a distribuir as crianças em três grupos de trabalho: Numa mesa ficam 4 a 5 crianças para pintar a tampa sob a supervisão da educadora Ana e nas outras duas mesas, cerca de 5/6 crianças (por mesa) para desenharem a respetiva mãe, com a orientação das ajudantes, que segundo a educadora, devem identificar o desenho e escrever a descrição que as crianças fazem do desenho.

Primeiro a educadora Ana explica o que fazer relativamente à pintura da tampa (como devem segurar na tampa e no pincel) e que para não sujarem muito a mesa é necessário colocar folhas de revista na base. Depois desta breve explicação, pede para iniciarem os trabalhos e fica a observar sem intervir. Depois de comentar comigo que estão a conseguir fazê-lo bem e sem ajuda, dirige-se às outras mesas para ver como estão a decorrer os trabalhos e elogia os desenhos das crianças, pergunta o que estão e como estão a fazer. Depois pede às ajudantes que assinalem somente no final da tarefa, os comentários das crianças.

Em seguida, retorna a mesa da pintura (estava lá eu a observar tanto as crianças, como a Ana), e ajuda uma criança a finalizar o trabalho segurando na sua mão. Eu faço o mesmo, para ajudar outra criança, que não estava a conseguir pintar um cantinho.

Depois de duas crianças terminarem, a educadora Ana diz-lhes para irem lavar as mãos e voltarem para a sala, a fim de fazerem, também o desenho da mãe. Chama outras duas crianças para virem pintar a tampa e explica como devem fazê-lo, tendo cuidado para não fazer demasiada força para evitar estragar a tampa.

Entretanto, uma das ajudantes chama a educadora Ana para visualizar o desenho de uma criança, salientando o pormenor desta ter desenhado na barrida da mãe, um par de olhos, uma boca e um nariz. Nisto a ajudante pergunta se a criança está na fase da “transparência”, ao que a educadora Ana responde que talvez seja. Se bem que, geralmente desenhavam a figura humana mais completa (braços e pernas).

Depois de todas as crianças terem terminado a pintura, a educadora Ana pede-lhes para concluírem o desenho da mãe que haviam iniciado e aos que tinham terminado diz para escolherem um livro na biblioteca e o levarem para a zona do tapete, onde se deverão sentar em silêncio.

Arruma os materiais de pintura e vai para uma das mesas observar os desenhos que as crianças estão a fazer, fazendo-lhes perguntas, sobre os elementos que faltam à figura humana, questiona sobre as cores reais, do cabelo, olhos e pele, entre outros.

### **Assuntos**

- A forma como leva o grupo a refletir sobre as suas ações
- A capacidade de deixar as crianças a realizar a atividade pedida, de forma autónoma, mas orientada

### **Reflexão/ Enquadramento**

Neste dia a educadora Ana demonstrou um grande sentido de organização, no sentido de colocar as crianças a trabalharem e brincarem em pequenos grupos, conseguindo concentrar-se na orientação de uma só atividade e delegando às ajudantes a supervisão das restantes tarefas.

Foi uma manhã em que a educadora Ana levou as crianças a refletirem sobre as suas ações, o que possibilitou que o desenrolar das atividades acontecesse num ambiente de calma. Ao impossibilitar que uma criança que teve um comportamento considerado menos bom fosse o “chefe”, a educadora Ana enfatizou a importância das

boas ações e do bom comportamento. Com o exemplo de uma criança, Ana demonstrou que o mau comportamento tem consequências e que é fundamental cumprir as regras pré-estabelecidas no início do ano e acordadas pelos adultos e pelas crianças.

Segundo Ana, “os objetivos foram alcançados, porque as crianças já conseguem utilizar corretamente os pincéis e os lápis de cor e o desenho livre possibilitou o desenvolvimento da criatividade e do sentido estético da criança, visível no final da atividade”.

Face à dinâmica da manhã, Ana confirmou que se sentiu “segura e calma e ao mesmo tempo curiosa com os resultados das atividades”. Essa calma e segurança refletiu-se ao longo da manhã, pela sua conduta e pela motivação das no acolhimento.

### **Conversa informal com os pais (turno da manhã)**

**Dia:** 28de Abril de 2011

**Hora:** das 9h 20 às 9h30

Entro na sala e cumprimento como habitualmente as crianças, a educadora Ana e as ajudantes. As crianças estão agrupadas em duas mesas e no tapete nas brincadeiras e jogos de construção.

A educadora Ana encontra-se de pé com uma das ajudantes, a retocar as prendas para o dia da mãe. Nisto, chega uma mãe acompanhando os seus dois filhos. A Ana aproxima-se e dá os bons dias e interage com a criança mais nova (faz um carinho na face), que é irmão do aluno a quem dá um abraço. Depois pergunta à mãe se esta virá buscar a criança à tarde. Ao que a mãe responde que sim.

Passados alguns minutos, chega outra criança acompanhada pela mãe, e a educadora Ana diz bom dia a ambas. E a mãe diz a Ana que o filho está melhor. Depois a mãe diz à criança para dar um beijinho à Ana, mas a criança agarra-se à mãe. Então a educadora Ana pergunta à criança: “deste o recado à mãe, para te vir buscar à escola?” A mãe responde: “Não disse que era o papá”. A educadora diz que o recado não está correto. Então a mãe despede-se da criança, com um beijo e diz à educadora Ana: “Até logo!” E sai da sala.

Em seguida, chega outra criança acompanhada pelo pai. A educadora Ana diz bom dia e pergunta se a criança já tinha comido o iogurte que trazia na mão. E a criança

diz que sim, e dirige-se ao eco-ponto amarelo para colocar o frasco de iogurte. Depois, o pai refere que a criança já não está com febre e a educadora Ana pergunta se pode medicar se voltar a ter febre e o pai responde que sim. De seguida, Ana pergunta à criança, se esta deu o recado à mãe para vir buscar mais cedo? E esta diz que sim. Então, a criança despede-se do pai com um beijo e a pedido de Ana vai para o tapete com os colegas. E o pai sai desejando bom dia a todos.

Entretanto, chega mais outra criança acompanhada pelo pai, mas não entra na sala e fica à porta. A educadora Ana diz bom dia e a criança dá um abraço ao pai. Depois entra na sala e dá um beijo à educadora e às ajudantes.

Poucos minutos depois, chega uma criança acompanhada por ambos os pais, mas está a chorar. A educadora Ana dirige-se à porta e pergunta à criança se ela avisou a mãe para vir buscá-la à tarde. A criança a chorar, responde abanando a cabeça (em sinal positivo) e a mãe entrega a criança à educadora Ana, que a pega ao colo e leva para junto da janela para convencê-la a não chorar. Os pais não esperam, nem se despedem da criança. Nisto, algumas crianças que estavam no tapete aproximam-se de Ana e da criança que entretanto, deixa de chorar.

Depois desta situação a educadora Ana diz para as crianças brincarem no tapete com a colega e dirige-se a mim. Conversamos um pouco sobre a prenda do dia da mãe e Ana pede a minha opinião sobre o laço que estava a ser colocado no postal (embrulho) para a mãe.

Entretanto, a educadora Ana chama a atenção de algumas crianças que estão no tapete e nas mesas a atirar os jogos pelo chão. As crianças apanham os legos que estão no chão, a pedido da educadora Ana.

### **Assuntos**

- A forma como recebe as crianças
- A capacidade de comunicar com os pais (conversa informal)

### **Reflexão/ Enquadramento**

Ana tem uma forma de receber as crianças que exala afetividade. Abraça-as, dá-lhes beijinhos e deixa-as à vontade para escolherem em que área querem brincar.

Tem igualmente, uma boa relação com os pais o que lhe permite a troca de informações, através de uma breve conversa e que a mesma considera importante e condicionante para o conhecimento da criança e para o seu bem estar. Para Ana, “este é momento em que fico a saber dados importantes sobre as crianças e também aproveito para dar informações, pois muitos dos pais chegam à sala e nem olham para o quadro informativo. Muitas vezes tenho de falar pessoalmente”.

Vejo que os pais recorrem primeiramente a Ana e só se dirigem à ajudante se estiver a falar com outro pai. Isto revela que os pais depositam confiança nela, mesmo quando alguma criança tem mais dificuldade em ficar e Ana consegue cativar e convencer as crianças a deixarem os pais sair para trabalhar.

Ao falarmos posteriormente, Ana revela que por vezes “os pais ficam à porta da sala naquela atitude de pouca conversa, mas se tenho de lhes dizer ou perguntar alguma coisa dirijo-me a eles.”

Ana refere ainda, que “nem sempre é fácil receber as crianças...por vezes não vêm bem dispostas, mas outras vezes vêm sorridentes e aí é muito mais fácil”

De uma maneira geral, Ana revela ter uma boa comunicação com os pais e tenta ser cordial e transmitir segurança e confiança aos pais.

**Atividade** – Expressão físico-motora

**Dia:** 11 de Maio de 2011

**Hora:** das 10h30 às 11h30

Vou até à sala da educadora Ana e encontro-a vazia. Dirijo-me ao exterior porque é dia de “ginástica”, mas ao passar junto à sala de informática ouço a voz da educadora Ana e das crianças e como a porta estava aberta, entro e dou bom dia a todos. A educadora Ana estava a tentar mostrar um jogo interativo no computador, mas parecia não funcionar. Nisto, Ana decide cancelar esta atividade e desliga o computador. De seguida, chama as crianças para formarem o comboio e dirige-se até ao recreio. Uma das ajudantes, que não se estava a sentir bem, informa a educadora Ana que precisa sair por instantes, e esta diz-lhe que pode sair.

Chegando ao recreio, pede às crianças que se sentem no muro e começa por distribuir os chapéus que se encontravam já no exterior. Depois de entregar os chapéus pergunta às crianças se é possível fazerem ginástica naquele espaço. Algumas crianças respondem que sim e outras dizem que não. A educadora Ana concorda com a segunda resposta, uma vez que o recreio já estava ocupado por crianças de outras salas, não havendo espaço suficiente para realizar qualquer atividade mais orientada.

A educadora Ana sugere às crianças que se dirijam até aos claustros da escola, espaço onde normalmente o grupo realiza as atividades motoras e os jogos de movimento. Uma das ajudantes pergunta à educadora Ana se pode lanchar entretanto, e a educadora Ana confirma que sim, e eu saliento que estou ali para ajudar no que for preciso.

A educadora Ana sorri e a ajudante agradece. Seguimos com as crianças para a zona dos claustros, com a educadora Ana à frente. Chegando ao local, Ana pede para formarem uma roda e depois para soltarem as mãos. De seguida, começam a fazer o aquecimento, com a educadora Ana a indicar determinados movimentos (rodar os braços, os ombros, os pulsos, dar pulos...) e exemplificando simultaneamente.

Depois do aquecimento feito, a educadora Ana pede às crianças que se sentem em fila à sua frente. Seguidamente, chama grupos de quatro crianças para correrem até uma determinada meta. Mas as crianças têm dificuldade em esperar pela sua vez e levantam-se sem educadora solicitar. Assim, a educadora Ana escolhe, ao acaso quatro

crianças de cada vez, mas acaba por se dirigir para a meta, a fim de receber as crianças e fico encarregue de selecionar cada grupo de crianças. Como estamos as duas sozinhas e (sem a presença das duas ajudantes), ficamos em lados opostos. Quando terminam a corrida, a educadora Ana vai introduzindo novas variantes: andar de gatas, dar saltos... até atingirem a meta. Algumas crianças têm dificuldade e Ana aproxima-se para ajudar, no sentido de todos realizarem a atividade, desvalorizando quem chega em primeiro e em último lugar.

Uma das crianças mais novas desequilibra-se e bate com a cabeça no chão. A educadora Ana corre até junto dela e verifica que tem a testa arranhada e inchada. Eu ofereço-me para ir buscar gelo e entretanto a educadora interrompe o jogo e pede às crianças para se sentarem.

Pouco depois, chego junto da educadora Ana trazendo o gelo, e uma das ajudantes que tinha regressado do lanche pergunta o que se passou. A educadora Ana coloca o gelo sobre a testa da criança e informa à ajudante o sucedido. As outras crianças aproveitam para correr e a educadora Ana chama-as para se sentarem e fazerem o aquecimento. A ajudante encarrega-se de tratar da criança que se magoou e a educadora Ana senta-se no chão, de frente para as crianças e começa a fazer o relaxamento, pedindo às crianças que sentadas, rodem a cabeça, devagar, depois os braços. De seguida, pede que os estiquem à frente e em cima, depois aos lados.

Entretanto despeço-me de Ana enquanto esta termina o relaxamento e sigo para a minha sala para tentar registar os tópicos mais importantes a fim de não me esquecer.

### **Assuntos**

- A forma como resolve situações inesperadas
- A capacidade de ser flexível
- Como se comporta a educadora na orientação de uma atividade de expressão físico-motora?
  - Como motiva o grupo?
  - Como acalma o grupo?
  - Que objetivos pretende atingir?

## **Reflexão/ Enquadramento**

Nesta atividade, Ana mostra-se segura. A minha presença na sala e nas atividades não é de forma alguma uma entrave ao seu desempenho. As crianças conhecem-me e interagem comigo, mas não deixam de respeitar as indicações da educadora Ana, nem se distraem com a minha participação nas atividades.

Ana confidenciou-me que esta atividade foi um pouco improvisada, uma vez que os equipamentos e ginástica estavam a ser utilizados por outras salas, mas “o que importava era que as crianças se movimentassem, explorassem o espaço e no fundo desenvolvessem a motricidade global” (anexo plan.).

Quanto à criança que se magoou, Ana fala com naturalidade, pois é uma situação prevista, tendo em conta o tipo de atividade física: “Eles envolvem-se de tal forma no jogo, que acabam por magoar-se... o desejo de ganhar o jogo leva a que queiram ser os primeiros... todos querem ganhar! Mas têm de perceber que num jogo há vencedores e vencidos e a competição, desde que saudável faz bem a autonomia das crianças. Felizmente não se magoou muito...E já agora obrigada pela tua ajuda”.

Cada vez mais admiro a Ana, começou há tão pouco tempo a lecionar, e é capaz de estar sozinha com o grupo, sendo flexível na orientação das atividades. Tem o cuidado de planificar, mas não fica presa aos planos, tenta com os objetivos sejam atingidos de qualquer forma, cria, recria, até conseguir que as crianças se sintam bem na atividade e sintam que a atividade é para elas.

**Atividade** – Identificação dos Animais selvagens (ficha de trabalho)

**Dia:** 29 de Maio de 2011

**Hora:** das 10h30 às 11h15

Hoje, ao dirigir-me à sala da educadora Ana, encontro-a a levar o grupo para a casa de banho. Nesse momento, Ana pede-me que leve para a minha sala (a sala dos “bebés”) uma criança que ainda não tinha acabado de comer a maçã. Nisto, eu “alinho” no jogo, dizendo que a levo, e a criança abana a cabeça em sinal negativo, mas mesmo assim continua com a maçã na mão sem mastigar o bocado que tem na boca.

Entretanto, Ana diz-me que ultimamente a criança tem tido esta atitude perante a fruta e perante a alimentação em geral, e por isso, o recurso a esta estratégia foi uma última opção face à situação. Então, eu aconselho a criança a comer para não ter de ir para a minha sala, onde todos são “bebés” e ainda precisam de ajuda para comer.

De seguida, a educadora Ana pede que as crianças se coloquem em fila para irem à casa de banho que fica no piso superior. A caminho da casa de banho vai incentivando a criança a comer rapidamente a maçã, e vai chamando a atenção do restante grupo para não se distrair e para não sair do comboio.

Ao chegar à casa de banho, a educadora Ana pede às crianças que façam a higiene, e que depois disso se encostem à parede e aguardem para seguirem para a sala, assim que todos terminarem.

Após todas as crianças terem feito a sua higiene, Ana encaminha-as para sala, que fica mesmo em frente à casa de banho. De seguida, pede a todos que se sentem no tapete para conversarem um bocadinho. E então, Ana informa-me que antes do lanche, uma criança da sala dos “finalistas” (sala dos 6 anos), fez uma apresentação de miniaturas de dinossauros, onde ensinou ao grupo de crianças o nome de cada um dos exemplares.

Depois desta informação, Ana pergunta ao grupo (em geral) se gostou da atividade, e todos respondem que sim. Seguidamente, pergunta individualmente a cada criança, qual o animal que mais gostaram, e as respostas são muito diversas e a educadora Ana e a ajudante salientam o interesse de algumas crianças e o facto de conhecerem bem os nomes das várias espécies e as suas características.

Depois desta pequena conversa, Ana diz às crianças que com o decorrer dos ensaios para a festa final, não tem sobrado muito tempo para iniciar a ficha de trabalho relativa aos animais selvagens. Ana pergunta às crianças sobre os animais abordados ao longo da semana e estas respondem: “Crocodilo, tigre, leão...” A educadora Ana questiona se estes animais são domésticos ou selvagens e as crianças respondem: “domésticos”. Depois, Ana apresenta a ficha de trabalho com vários animais (domésticos e selvagens), e pergunta às crianças para os nomearem e identificarem os que são domésticos e os que são selvagens. As crianças respondem corretamente à maioria, mas confundem alguns (cavalo e touro). E Ana explica que tanto podem ser selvagens como domésticos. Em seguida lê o que é pedido na ficha de trabalho: “ANIMAIS SELVAGENS – Pinta os animais selvagens” e pergunta novamente às crianças quais são os animais que devem colorir. E desta vez as crianças acertam.

Depois deste momento de motivação para a atividade e a exploração das imagens, Ana chama cada criança para as mesas de atividades formando grupos de 5/6 elementos conforme as idades. Após esta seleção, Ana coloca-se junto à mesa onde estão as crianças mais novas (3 anos) e explica-me (em voz baixa) que são as crianças que têm mais dificuldade em colorir dentro dos espaços. Entretanto, chega uma das ajudantes que tinha ido lanchar e Ana pede que fique orientar a mesa onde eu estou, já que a outra ajudante já está numa das mesas dos mais velhos. Assim consigo visualizar e ouvir as conversas de Ana com uma das crianças mais novas que está a riscar a folha de várias cores. Ana senta-se ao pé dela e segura-lhe na mão e pergunta que animal selvagem pretende pintar, e a criança responde que quer colorir o tubarão. Então Ana ajuda-a a colocar o lápis sobre a figura do tubarão e depois deixa a criança pintar sem nenhum apoio. A criança consegue, por segundos, pintar dentro do espaço e Ana diz-lhe: “Muito bem! Já estás a conseguir”, depois continua a dar indicações para que as restantes crianças, quer da mesa onde estava, quer das outras, para que pintem os animais selvagens e não os domésticos.

Fico mais uns minutos a observar Ana e as crianças, e vejo que apoia todos e mais especificamente a criança que está perto dela, segurando na sua mão, fazendo perguntas para que esta e as outras identifiquem e nomeiem os animais. Depois da criança em questão, terminar a atividade, Ana aproxima-se de outra que está a pintar o leão de várias cores, mas não diz nada, apenas pergunta que animal é aquele e a criança responde: “leão”. Ana comenta (num tom de voz baixo) que esta criança conhece as

cores reais dos animais, mas como gosta de muitas cores, usa-as de forma criativa e imaginativa. E acrescenta que não é importante que não pinte da cor “real”, mas que identifique o animal, pois é isso que é pretendido na atividade.

### **Assuntos**

- A forma como dinamiza o diálogo interativo
- A forma como orienta a atividade /ficha de trabalho
- A forma como apoia as crianças com mais dificuldades

### **Reflexão/ Enquadramento**

A atividade foi dinamizada de forma simples e sem complicações por parte da educadora Ana. Era uma técnica habitualmente utilizada pelas crianças, e com a qual se sentiam seguras. Além disso, a ficha de trabalho estava relacionada com animais e a sua identificação e classificação, não ocasionou muitas dúvidas por parte das crianças.

Aliás, Ana já tinha feito todo um trabalho de sensibilização, desde mostrar imagens, visualizar filmes, entre outros que possibilitou que as crianças conseguissem classificar os animais segundo o seu ambiente ou habitat.

No entanto, era necessária a orientação das crianças no sentido de conseguirem atingir os objetivos propostos, e neste sentido, a educadora Ana apoiou as crianças com mais dificuldade uma vez que como ela refere: “mesmo conhecendo e identificando os animais e o seu meio ambiente, surgem dúvidas e cometem-se erros, e assim se estiver ao pé levo-os a questionar e a optar pela escolha correta”.

No geral, Ana considera que os objetivos foram atingidos “porque a maioria das crianças conseguiram identificar os animais selvagens, apesar de ainda terem dificuldade em colorir uma ilustração pequena e da cor correta/real, mas muitas vezes optam pela cor que gostam...”. Relativamente aos sentimentos e atitudes durante a dinamização da atividade, a educadora Ana partilha que estava: “atenta e preocupada em auxiliar as crianças que tinham mais dificuldades, mas satisfeita com os processo e com os resultados, pois fizeram o que foi pedido, gostaram e aprenderam.”

De facto, as crianças estavam contentes com a atividade e isso refletiu-se no desempenho de Ana, que se manifestou, a meu ver, muito segura, tanto na motivação para a atividade, através das questões e da exploração da ficha de trabalho, onde as crianças interagiram de forma positiva e depois no apoio às crianças com mais

dificuldades. Para tal, contou com a minha ajuda e a das ajudantes para supervisionarem as restantes crianças. Confesso que poderia ter auxiliado mais, mas por vezes ficava a observar o desempenho de Ana nesta situação.

## **Conversa informal com os pais (turno da manhã)**

**Dia:** 13 de Junho 2011

**Hora:** das 9h 00 às 9h40

Chego à sala de atividades da educadora Ana e cumprimento tanto os adultos como as crianças. O grupo estava sentado no tapete e a educadora Ana numa cadeira, à frente das crianças. Eu fico de pé junto ao armário, onde coloco o meu bloco de notas. A ajudante aproxima-se de mim para me mostrar os tecidos para confeccionar os fatos e adereços para a atuação das crianças na festa final. A educadora Ana diz-me que ainda não sabe o que vai fazer.

Entretanto, conversa com as crianças sobre as flores que trouxeram para oferecer a Maria (imagem que está no átrio da instituição, onde irá decorrer a celebração em honra de Maria). Depois informa-me que irá ausentar-se da sala por volta das 10h por motivos que não posso mencionar neste registo.

Neste instante, chega uma criança acompanhada do pai. É uma criança que desde o início da semana não tem vindo à escola porque está doente e o pai traz na mão um medicamento para a febre, informando a hora a ser ministrado. A educadora Ana aproxima-se da porta, uma vez que o pai não entra na sala e cumprimenta a criança, que de seguida, se despede do pai e vai juntar-se aos colegas no tapete. Entretanto, Ana pede a uma das crianças que se sente no seu lugar e que faça gestos em espelho, para o grupo repetir/imitar, e fica por instantes a conversar com o pai em voz baixa.

Depois do pai se ir embora, Ana regressa ao seu lugar e agradece à criança que estava a liderar o “jogo do espelho” e pede que volte para o seu lugar. Eu também me vou sentar como de costume, ao lado das crianças e de frente para a educadora Ana. Esta volta a conversar com as crianças e informa-as sobre o passeio que irá decorrer no dia 26 de Maio e sobre os ensaios para a festa final e os dias que irão ensaiar no palco.

De seguida, começa a cantar a canção dos “bons dias” com as crianças e depois pergunta o dia da semana e o número do mês, pedindo a uma das crianças que o vá colocar no placard. A uma das crianças que estava a falar para o colega, pergunta que algarismos compõem o número referente a o dia do calendário, e pede a ajuda das crianças para contarem até ao número em questão (de 1 até 12). A educadora Ana também questiona sobre o mês e o ano, e a maioria das crianças responde: “Maio de

2011). Pede então a outra criança que procura na caixa dos números aquele que corresponde ao 12. A criança encontra e Ana sorri.

Entretanto, chega a ajudante que entra às 9h30 e dá os bons dias a todos e senta-se numa cadeira, ficando a meu lado.

Olhando para o relógio, a educadora Ana diz que ainda tem tempo para contar a história do dia, intitulada: “Os dois coelhinhos”. Depois de narrar a história, pergunta às crianças quem são os animais da história, quantos são e o que fizeram, e as crianças respondem: “são coelhos”; “dois”; “foram ao bailarico”.

Nesse momento, chega uma criança acompanhada do pai, e a educadora Ana volta-se para a porta e pergunta ao pai se a criança está melhor, e o pai responde que sim. Depois Ana cumprimenta a criança com um beijinho e pede que esta cumprimente os adultos da sala e em seguida procure um lugar no tapete para se sentar.

Seguidamente, continua a fazer questões sobre o desenrolar da história, ao que algumas crianças respondem: “os coelhinhos perderam a chave” e outros respondem: “a chave desapareceu e os coelhinhos escavaram” e outros ainda, acrescentaram: “os coelhinhos escavaram para procurar a chave...a chave está no buraco”. Então a educadora Ana mostra a ilustração referente à história e confirma as respostas das crianças.

### **Assuntos**

- A forma como recebe as crianças
- A capacidade de comunicar com os pais (conversa informal)
- Estratégias que utiliza durante o acolhimento

### **Reflexão/ Enquadramento**

À medida que as crianças vão chegando, Ana recebe-as com carinho e com o seu sorriso característico. Abraça-as ou dá-lhes um beijinho e deixa-as à vontade para escolherem em que área querem brincar.

Ana tem já uma relação cordial e recíproca com os pais, e por este motivo demonstra espontaneidade e cumplicidade com alguns deles. De manhã recebe as crianças que vêm acompanhadas pelos pais e é amável e simpática, cumprimentando-os cordialmente.

Faz questões informais sobre as crianças, revelando as preocupações normais sobre o bem-estar das mesmas. Segundo Ana “o diálogo ocasional e a troca de informação pela manhã e ao final do dia são benéficos e condicionantes. Pois naquele breve momento fico a saber como passaram a noite, se tomaram o pequeno-almoço, se estão doentes, quem vem buscar à tarde... e também aproveito por dar informações sobre atividades, reuniões, etc”. Ana dá igualmente uma palavra de conforto e confiança aos pais para que estes se sintam seguros ao deixar as crianças a seu cargo e a cargo das ajudantes.

Sinto que os pais depositam confiança nela, mesmo quando alguma criança tem mais dificuldade em ficar. Ana consegue, com calma e com alguma brincadeira à mistura, cativar as crianças e convencê-las a ficarem e a deixarem os pais sair. E os pais parecem sair mais descansados e confiantes.

Ao falarmos posteriormente, Ana revela que por vezes não é fácil, “faltam-me as estratégias, e os pais nem sempre são tão confiantes... Mas são as crianças que lhes ensinam a confiar, quando acabam por ficar na sala de boa vontade... Por vezes, as crianças só querem mais um abraço e mais um beijinho e os pais vão ficando na sala, até que já perderam a noção do tempo e dificultam a despedida das crianças...elas ficam mais agarradas aos pais”

Ana salienta ainda, que “no geral, de uma maneira ou de outra consegue sempre convencê-los a ficar. Entre uma brincadeira, um carinho ou um abraço, ou até um pedido de cooperação na sala, para ir buscar a fruta ou outra tarefa... lá se consegue”. Realmente há-que existir uma grande dose de criatividade e improviso e isso tem sido constatado ao longo dos dias em que estive na sala de Ana.

Categoria	Sub-categorias - respostas das crianças
<p>- Perfil de Ana</p> <p><i>Conversa informal</i></p> <p>12 de Junho de 2011</p>	<p><b>1-Caraterísticas</b></p> <p>“Ela é linda...Eu gosto dela, ela faz queridas...” (c1)</p> <p>“ Acho bonita, linda, amiga.” (c2)</p> <p>“Gosto que ela faça jogos de ginástica. Ela ensina coisas e ajuda” (c5)</p> <p>“É muito gira. ...” (c6)</p> <p>“Eu gosto da Ana. Ela é linda, gostava de ser como ela...ser professora.” (c11)</p> <p>“É bonita, meiguinha e faz-me miminhos” (c4)</p> <hr/> <p><b>2- Relação com as crianças</b></p> <p>“É minha amiga...gosto dela” (c2).</p> <p>“Ela brinca comigo às bonecas...ela chama-me a atenção quando me porto mal” (c3).</p> <p>“A Ana leva-nos ao recreio e brinca connosco” (c6).</p> <p>“Ela é boa professora e ensina muitas coisas” (c3).</p> <p>“Eu gosto dela a ensinar a fazer coisas sobre os animais” (c4).</p> <hr/> <p><b>3- Atividades valorizadas pelas crianças</b></p> <p>“Gosto que ela faça pinturas...” (c1).</p> <p>“Gosto quando ela canta canções” (c2).</p> <p>“ Eu gosto dela, porque quero ir sempre à escola. Ela faz ginástica e música, e eu gosto” (c3).</p> <p>“Gosto que ela mande pintar. Gosto que ela conte histórias” (c4).</p> <p>“Ela deixa nós brincarmos com brinquedos muitas vezes. No tapete, às vezes ela conta muitas coisas...e surpresas. Ela traz o sobrinho à escola e ele mostrou dinossauros a nós” (c6).</p> <p>“Gosto de fazer jogos na ginástica. A Ana levou à quinta dos animais...eu não tive medo...” (c7).</p> <p>“Ensinou a fazer da geleia e eu gostei de comer e pintámos na mesa com a geleia e ficou bonito” (c8).</p> <p>“Ela sabe regar as flores e ela ensina a cuidar e a regar” (c9).</p>

“Gosto de brincar com ela. Ela faz jogos, ensina a pintar. Ela sabe muitas coisas, os animais” (c10).

“Ela ensina jogos de ginástica. Ela sabe muitas coisas: desenhar, contar histórias e canções” (c12).

Transcrições das Entrevistas  
Professores Cooperantes - 2009/2010

## Entrevista aos professores cooperantes - J

### Perfil dos professores cooperantes

1. **Sexo:** Feminino
2. **Idade:** 47 anos
3. **Tempo de serviço:** Anos: 26
4. **Situação profissional:** QE
5. **A sua formação inicial :** Licenciatura

### Representações do que é ser professor cooperante

**1. É a primeira vez que coopera na supervisão de estágios? Quantas vezes cooperou na supervisão de estágios?**

**Não.** Já cooperei, já há muitos anos tenho vindo a ser educadora cooperante. Logo no primeiro ano de trabalho fui educadora cooperante. Depois, penso que já cooperei talvez uns dez anos... mais... talvez... já acompanhei **talvez dez**, mais ou menos, mais ou menos. Mais ou menos, não sei precisar, tinha que... pronto, mas foram muitos, dez por aí.

**2. Tem formação específica a nível da supervisão de estágios?**

**Não.** Nunca fiz. Mas acho importante...

**3. Porque aceitou desempenhar funções de cooperante?**

É assim, eu **sempre gostei muito de, portanto de cooperar seja em que for**, e acho que é assim, é importante para nós sermos educadoras cooperantes porque, por um lado também **permite-nos também estar sempre a evoluir, contacto com novas formas, às vezes de trabalhar**, e temos portanto, no fundo uma **oportunidade de estarmos mais atentas a algumas mudanças**, e por outro lado também, porque acho **importante partilharmos a nossa experiência**. Acho que se não houvesse ninguém aqui a colaborar, como é que as pessoas também tirariam o seu curso? Também é muito nessa perspectiva de gostar de partilhar e de ajudar. Eu acho que é importante, nós termos a nossa experiência e podermos partilhar com alguém, ao mesmo tempo que partilharmos

também aprendemos. É que isto de ser educadora cooperante, traz-nos muita coisa de novo, até mesmo em termos **de relações interpessoais, conhecer as pessoas, saber como é. É um desafio saber como me adequo, àquela pessoa à personalidade, como eu oriento. É uma aprendizagem que para mim é muito gratificante.**

#### **4. Quais os aspetos que considera mais importantes no desempenho das funções de professor cooperante?**

Eu acho que é assim, eu acho quando nós nos disponibilizamos para ser educadores cooperantes, temos que partir do princípio que é: **temos que ter disponibilidade para conversar, para refletir.** Acho que é importante que os educadores aprendam a ser reflexivos. Para mim isso é muito importante. No dia-a-dia, é uma coisa que tenho em mente, eu aceito, tenho que estar disponível seja para o que for... Os aspetos mais importantes, primeiro é essa a disponibilidade, no sentido de estarmos sempre a refletir sobre as atividades, a conduta, das portanto das estagiárias. Portanto, temos que estar sempre a fazer, mesmo a nível da planificação, dos objetivos, também é muito importante estarmos atentos. É preciso perceber uma coisa: o que faço, porque faço e como faço, daí para mim, à partida tem de haver muita disponibilidade e uma vontade de partilha. Para mim são os aspetos mais relevantes, uma vontade de partilha.

### **Estilos de supervisão dos professores cooperantes**

As respostas às seguintes questões, reportam-se aos estágios do 4º ano do curso de educação de infância da Universidade da Madeira (2009/2010)

#### **1. Na receção aos estagiários quais foram as principais atitudes adotadas?**

Portanto, quando chegaram, portanto, eu numa primeira fase a minha primeira preocupação foi **falar como estava orientada a rotina diária, falei de algumas características, portanto do grupo,** primeiro, assim em termos gerais das características do grupo e **falei em alguns aspetos, que para mim são relevantes, portanto no meu desempenho, em termos de conduta com as crianças,** que é, parti logo do princípio que uma das coisas que eu não gostava muito, e temos **de aceitar é o facto de que as crianças têm de ter uma participação ativa,** falei naquele aspeto que não gosto muito de estar sempre a ver as formas e eles preenchem, sempre a decorar coisinhas e a decorar, a decorar. Foi um aspeto que marquei logo no início, dar às crianças a oportunidade de fazer os seus trabalhos, ter muita preocupação em observá-las, ver portanto, os seus interesses, ver as suas lacunas, para que depois, ao propor as atividade fossem ao encontro também, das necessidades do grupo, isso foi logo no primeiro impacto, situá-las mais ou menos, portanto, **fazer uma contextualização: características e necessidades,** portanto, para mim isso era muito importante. No

trabalho com as crianças, não ser aquele trabalho imposto, demasiado orientado, muito perfeccionista....

Para mim é muito importante o processo não só o produto, os processos. Isto numa primeira fase, depois a minha preocupação foi de conhecê-las, ver as suas lacunas, ver as áreas em que estavam fortes e em que estavam fracas, depois fui tomando notas, durante a semana. É preciso apoiar mais aqui, mais ali, no dia-a-dia fazia isso, logo no início, comecei a tentar perceber, e apercebi-me que uma das alunas tinha uma dificuldade a nível da relação, e isso foi logo um aspeto que foquei, que ela precisava de trabalhar.

## **2. Como classifica o apoio prestado aos estagiários ao longo do período de estágio?**

Em relação ao estágio o **meu apoio centrava-se essencialmente, portanto na conduta das estagiárias ao dinamizar as atividades** eu estava extremamente preocupada como as, como aproveitava os interesses, como e depois uma coisa que trabalhei muito, foi o fio condutor, a ligação entre as atividades e, portanto para trabalhar as diferentes áreas. **Portanto, eu apercebi-me que algumas áreas eram menos trabalhadas: a expressão dramática, a expressão motora, e então procurei trabalhar muito neste aspeto** que é nos com uma história, o que podemos fazer? Podemos ir para aqui, para ali, no sentido de haver uma interdisciplinariedade, podemos dizer, uma interligação entre as diferentes áreas de conteúdo, **e preocupei-me muito com a conduta, no sentido de estimular as crianças, motivar e que elas manifestassem interesse**, penso que é muito importante que as estagiárias percebam que é preciso compreender as necessidades, é preciso saber desafiar e também preciso saber respeitar...A minha preocupação, foi muito a este nível não foi o perfeccionismo, mas os processos, em vez do produto.

**Eu reunia com as estagiárias, elas faziam o plano, e eu reunia e elas diziam o que iam fazer, eu dava a minha opinião**, eu dizia: bem acho que essas atividades são demasiado dirigidas, acho que tem de haver aqui um espaço para atividades mais livres, a minha orientação era assim e depois, portanto **quando elas estavam a dinamizar, eu ia fazendo algumas observações, mas não muitas**, porque eu apercebi-me que, principalmente uma estagiária, se interferia na hora, ela ficava inibida e retraía-se e eu então, no fim do dia, tinha sempre esse cuidado, tínhamos sempre um bocadinho, fazíamos a reflexão do que tinha corrido bem ou o que estava menos bem, do que poderia melhorar e do que estava mal, eu fazia sempre isso com elas...também reunia sempre para fazer os planos, porque no início tinham alguma dificuldade em perceber o que é que aquela atividade leva a quê. Definir os objetivos. Numa fase final os planos já estavam bem elaborados e estavam a perceber bem como articular tudo...

## **3. Como caracteriza as suas atitudes para com os formandos ao longo do período de estágio? (diretivo, colaborativo e não diretivo)**

**Eu acho que não era diretiva, eu acho que sou mais colaborativa,** a minha atitude é mais colaborativa **e reflexiva**, eu não gosto muito de dizer, façam assim, eu digo a minha opinião, **eu dou a minha opinião e gosto de vê-las**, porque é assim se eu começo a dizer façam assim, façam desta maneira então elas nem sequer vão ter a oportunidade de, digamos, de pensar de, no fundo descobrirem forma de trabalhar com as crianças, porque há alguém a impor a sua, não é?

## Entrevista aos professores cooperantes - I

### Perfil dos professores cooperantes

1. **Sexo:** Feminino
2. **Idade:** 49 anos
3. **Tempo de serviço:** 26 anos
4. **Situação profissional:** QE
5. **A sua formação inicial :** Licenciatura

### Representações do que é ser professor cooperante

**1.É a primeira vez que coopera na supervisão de estágios? Quantas vezes cooperou na supervisão de estágios?**

Portanto, eu trabalhei 23 anos na educação especial e lá tive muitos estágios. **No regular foi o primeiro ano, o ano passado.**

**2. Tem formação específica a nível da supervisão de estágios?**

Não. Nem nunca tive.

**3. Porque aceitou desempenhar funções de cooperante?**

**Isto não foi bem o aceitar.** Foi como diz a própria diretora, isto fica perto da escola, e pronto, vêm cá e pedem. **Foi mais imposto.**

**4. Quais os aspetos que considera mais importantes no desempenho das funções de professor cooperante?**

Eu considero-me uma **facilitadora do processo. Não estou aqui para dar modelos.** Quem sou eu para dar modelos. Todos os dias nós erramos e aperfeiçoamo-nos e interessamo-nos em saber mais e aprendemos com elas e elas connosco. Eu estou para facilitar o processo, **eu oriento, digamos assim o caminho delas,** porque fazer, porque temos tempo de serviço e experiência e eles têm a aprender muito. Elas são novas e estão começando...Portanto é mais isso, eu considero muito importante **facilitar,**

**apoiar, transmitir** aquilo que eu achei dada a minha experiência, que não correu tão bem. É facilitar e orientar e estar ao lado delas porque nós também aprendemos...nós temos a experiência, mas nós aprendemos todos os anos tentamos estar dentro. Não podemos comparar as coisas, hoje é hoje e antigamente é o antigamente. Nós aprendemos com elas e elas conosco.

<b>Estilos de supervisão dos professores cooperantes</b>
--

As respostas às seguintes questões, reportam-se aos estágios do 4º ano do curso de educação de infância da Universidade da Madeira (2009/2010)

**1. Na receção aos estagiários quais foram as principais atitudes adotadas?**

Primeiramente, **eu recebi com muita alegria, abri as portas da sala e as minhas também e pus-me disponível para tudo o que elas quisessem saber.**

**2. Como classifica o apoio prestado aos estagiários ao longo do período de estágio?**

Penso que o meu apoio... Os estágios têm muitas falhas, uma por serem curtos, outra por não estarem dentro dos aspetos da escola. Portanto, na relação com os pais, mesmo assim as do ano passado tiveram alguma...Elas estiveram mais tempo em estágio, mas há certos envolvimento que nós temos de fazer, com a comunidade, com a equipa disciplinar, e isso falha muito, nos estágios. E isso falhou, mas **o apoio dentro da sala, quanto a mim, foi dentro do possível, o desejado,** penso eu.

**3. Como caracteriza as suas atitudes para com os formandos ao longo do período de estágio? (diretivo, colaborativo e não diretivo).**

**Eu penso que é mais colaborativo,** como eu digo, **é facilitar o processo delas,** porque diretivo não dá e em princípio não deixá-las entregues, porque elas também sabiam onde erravam, elas sabiam quando o percurso falhava.

## Entrevista aos professores cooperantes - K

### Perfil dos professores cooperantes

1. **Sexo:** Feminino
2. **Idade:** 49 anos
3. **Tempo de serviço:** 26 anos
4. **Situação profissional:** QE
5. **A sua formação inicial :** Licenciatura em educação Especial

### Representações do que é ser professor cooperante

**1.É a primeira vez que coopera na supervisão de estágios? Quantas vezes cooperou na supervisão de estágios?**

Não, não, já muito, mais de dez.

**2. Tem formação específica a nível da supervisão de estágios?**

Não, não tenho. Mas seria uma mais valia.

**3. Porque aceitou desempenhar funções de cooperante?**

Pronto, **porque eu sei que é preciso haver estágios** e às vezes não há muita gente com disponibilidade, e pronto, aceito, sei que é preciso e deve haver **e quem aceita também deve estar com vontade própria**, e por isso...

**4. Quais os aspetos que considera mais importantes no desempenho das funções de professor cooperante?**

Primeiro tem de **estar disponível** e depois tem de **estar atenta ao que se passa**. Ter o **diálogo também sempre aberto** com as estagiárias. Todos os dias tento **fazer uma reflexão com elas** para ver o que não correu bem, o que poderia ter corrido melhor. Deixo-as fazer elas próprias a reflexão e depois **dou a minha opinião**. Pronto penso que é importante **estar disponível para elas cooperar com elas na preparação**. Não estar a fazer, mas elas devem em princípio estar integradas no projeto de escola, no projeto

curricular de turma, mas dentro disso, **deixo-as à vontade escolhem o que querem fazer**. Pronto uma **abertura e disponibilidade...**

<b>Estilos de supervisão dos professores cooperantes</b>
--

**As respostas às seguintes questões, reportam-se aos estágios do 4º ano do curso de educação de infância da Universidade da Madeira (2009/2010)**

**1. Na receção aos estagiários quais foram as principais atitudes adotadas?**

Mostrei logo **disponibilidade**. **Recebê-las bem. Pô-las à vontade, fazer a apresentação aos meninos**. Elas, geralmente já colaboram, têm um jogo para a apresentação. E pronto, **integrá-las nas rotinas da sala, apresenta-las aos pais**, para os pais saberem o que elas estavam ali a fazer.

**2. Como classifica o apoio prestado aos estagiários ao longo do período de estágio?**

Penso que foi **um apoio colaborativo**. Não podia dizer, façam assim, ou façam assado. Chamar a atenção se acharam bem ou não, o que não correu bem numa atividade, como poderiam melhorar. Para elas pensarem.

**3. Como caracteriza as suas atitudes para com os formandos ao longo do período de estágio? (diretivo, colaborativo e não diretivo)**

Colaborativa, no sentido de colaborar no que é preciso. Pronto, nós fazíamos a avaliação dos trabalhos e havia alguns trabalhos que também que pediam a opinião das três. Tentava que elas próprias chegassem, **não dirigia, tentava que chegassem à reflexão**.

## Entrevista aos professores cooperantes - F

### Perfil dos professores cooperantes

1. **Sexo:** Feminino
2. **Idade:** 45 anos
3. **Tempo de serviço:** 21 anos
4. **Situação profissional:** QE
5. **A sua formação inicial :** Licenciatura

### Representações do que é ser professor cooperante

**1.É a primeira vez que coopera na supervisão de estágios? Quantas vezes cooperou na supervisão de estágios?**

Sim, foi a primeira vez.

**2. Tem formação específica a nível da supervisão de estágios?**

Não.

**3. Porque aceitou desempenhar funções de cooperante?**

Porque era **uma nova experiência**. Nunca tinha sido, e então resolvi aceitar... e gostei bastante

**4. Quais os aspetos que considera mais importantes no desempenho das funções de professor cooperante?**

Para mim foi uma maneira de **reaprender muita coisa, lembrar**. A questão de **planear em conjunto com elas**, mais as estratégias delas, o que sabiam, novas ideias, também foi muito importante nesse aspeto.

## Estilos de supervisão dos professores cooperantes

As respostas às seguintes questões, reportam-se aos estágios do 4º ano do curso de educação de infância da Universidade da Madeira (2009/2010)

**1. Na receção aos estagiários quais foram as principais atitudes adotadas?**

**Entender-me com elas, portanto, conversar com elas sobre tudo aquilo que acontecia na sala sobre o grupo de crianças, sobre as experiências que elas já tinham ou não, sobre a minha maneira de trabalhar.** Procurámos sempre entendermo-nos e dar-mo-nos bem, falarmos de tudo o que era para falar, combinar as coisas que eram para fazer. Tentar conhecê-las e dar-me a conhecer também.

**2. Como classifica o apoio prestado aos estagiários ao longo do período de estágio?**

Eu considero que foi **um apoio mútuo**. Portanto, eu **tentei apoiá-las em tudo aquilo que sabia e podia e elas também me apoiaram e eu aprendi muito com elas também**. Foi uma aprendizagem uma vez que já tinha tirado o curso há muitos anos. Portanto, eu considero que **foi mais uma troca de ideias, entre eu e elas, do que propriamente eu estar ali a impor**.

**3. Como caracteriza as suas atitudes para com os formandos ao longo do período de estágio? (diretivo, colaborativo e não diretivo)**

**Fui colaborativa**. Combinávamos o que era para fazer, portanto, tirávamos os apontamentos sobre o que era para fazer e elas faziam a planificação e apresentavam e fazíamos todos os dias, no fim do dia a reflexão, sobre como tudo tinha corrido.

## Entrevista aos professores cooperantes – E

### Perfil dos professores cooperantes

1. **Sexo:** Feminino
2. **Idade:** 36 anos
3. **Tempo de serviço:** 14 Anos
4. **Situação profissional:** QZP
5. **A sua formação inicial :** Bacharelato

### Representações do que é ser professor cooperante

**1.É a primeira vez que coopera na supervisão de estágios? Quantas vezes cooperou na supervisão de estágios?**

Não. É o segundo ano

**2. Tem formação específica a nível da supervisão de estágios?**

Não. Acho importante.

**3. Porque aceitou desempenhar funções de cooperante?**

Eu acho importante porque já precisei. É uma questão de retribuir. Temos de ser uns para os outros.

**4. Quais os aspetos que considera mais importantes no desempenho das funções de professor cooperante?**

Tentar ajudá-las o máximo, pronto ajudá-las nas dificuldades, mostrar-lhes mais a prática.

## Estilos de supervisão dos professores cooperantes

As respostas às seguintes questões, reportam-se aos estágios do 4º ano do curso de educação de infância da Universidade da Madeira (2009/2010)

### 1. Na receção aos estagiários quais foram as principais atitudes adotadas?

Pronto, **falar-lhes das rotinas, dar-lhes a conhecer o grupo**, que acho que é o principal porque trabalharemos sem conhecer o grupo...

### 2. Como classifica o apoio prestado aos estagiários ao longo do período de estágio?

Tentei **dar o maior apoio possível**, conversarmos ao fim do dia ou expunha também no final da semana o que não tinha corrido bem e o que tinha corrido mal, o que poderia ter sido modificado, as estratégias e combinar o que seria na próxima semana.

### 3. Como caracteriza as suas atitudes para com os formandos ao longo do período de estágio? (diretivo, colaborativo e não diretivo)

**Colaborativa**. E acho que de outra maneira não funciona. **Eu dizia que tinha de ser dado este tema (do projeto), e a partir daí elas tinham liberdade...** Elas tinham ideias que traziam e eu dava a minha concordância. **Só intervinha em último caso**. Deixava-as fazer, sentava-me ao pé dos meninos para as ver fazer, para elas estarem mais à vontade, mas se visse que a coisa estava a dar para o torto, metia-me... Porque assim **elas próprias acabavam por fazer a própria avaliação**.

## Entrevista aos professores cooperantes – G

### Perfil dos professores cooperantes

1. **Sexo:** Feminino
2. **Idade:** 40 anos
3. **Tempo de serviço:** 15 anos
4. **Situação profissional:** QZP
5. **A sua formação inicial :** Magistério\_\_\_ Bacharelato\_\_\_ Licenciatura\_\_\_

### Representações do que é ser professor cooperante

1. **É a primeira vez que coopera na supervisão de estágios? Quantas vezes cooperou na supervisão de estágios?**

Não... já há 8 anos consecutivos...praticamente, praticamente, sim.

2. **Tem formação específica a nível da supervisão de estágios?**

Não. Tive com o sindicato, o Sindicato dos Professores, foi este ano, por acaso foi sobre **supervisão docente**, deu assim umas luzes. E tive também **supervisão das práticas** e isso ajudou também. Mais umas luzes.

3. **Porque aceitou desempenhar funções de cooperante?**

Eu gosto porque também fui estagiária e a minha educadora cooperante sempre ajudou-me em tudo e então **eu quero ser um exemplo**. No sentido de ajudar ali, no estágio, porque no meu dia-a-dia e **há sempre novidades e atualizações**, e isso é importante. Nós ficamos só estagnadas só por ter licenciatura e há sempre novidades e então, daí que nós com a estagiária ensina-nos... também há a partilha de uma com a outra, tanto pela experiência prática, mas também com as novidades, por isso é que eu gosto sempre de ter estagiárias. Há sempre novidades e **aprendo também com elas**.

#### **4. Quais os aspetos que considera mais importantes no desempenho das funções de professor cooperante?**

O que eu considero mais importante é ser humana, essencialmente, compreender em que situação elas estão, **ajudar e partilhar aquilo que nós sabemos**. Acho que isso é importante. E praticamente conhecer, também é a primeira vez... Maioritariamente aquelas que tiveram comigo, foi a primeira vez que estiveram em primeiro contato .... E temos que ter isso, a relação e temos que saber, como eu hei-de dizer isto, temos também de saber a situação delas. Elas vêm aqui e vêm observar ... se estamos a fazer bem ou mal, não podemos criticar, não é bem assim, não se pode pensar assim, é nesse aspeto.

#### **Estilos de supervisão dos professores cooperantes**

As respostas às seguintes questões, reportam-se aos estágios do 4º ano do curso de educação de infância da Universidade da Madeira (2009/2010)

##### **1. Na receção aos estagiários quais foram as principais atitudes adotadas?**

**Como já era o último ano, disse para se porem à vontade na sala, mais numa forma de cooperação; de elas observarem primeiro e o que acharam daquela criança**, por exemplo e depois hipóteses, eu nunca dava tudo assim à primeira, não era que fosse mais uma exigência, no sentido de que, embora houvesse relação, mas deixava-as mais à vontade... e depois no fim perguntava: O que é que vocês acharam? Porque vocês fizeram isto? No sentido de refletirem, o que acharam o eu fizeram bem assim, porque é que fizeram isto? E há outras situações que eu dava a minha opinião direta, de forma direta, indireta... Nós partilhávamos muito as experiências.

##### **2. Como classifica o apoio prestado aos estagiários ao longo do período de estágio?**

**Era mais na reflexão, mais a apoiar... Apoiava muito também, mas também elas sabiam como agir. No 4º ano elas faziam as coisas e depois nós refletíamos...** Elas estavam em contato direto com as crianças e eu estou aqui. Só na última é que eu intervinha, nas coisas. Por exemplo, quando havia conflitos entre duas crianças e elas não conseguissem resolver **eu intervinha, mas só muito esporadicamente. Tentava que elas resolvessem sozinhas**, e depois no fim do dia, no fim é que nós refletíamos sobre isso, muitas vezes. **Deixava-as estarem à vontade...** Tínhamos esta relação humana, nós criámos, como foi o ano todo, nós criámos uma amizade, que até hoje elas telefonam-me...

Acho importante aqueles valores humanos que estamos a perder um bocadinho.

**3. Como caracteriza as suas atitudes para com os formandos ao longo do período de estágio? (diretivo, colaborativo e não diretivo)**

**Mais colaborativa. Embora reflexiva porque havia coisas que elas faziam que eu pedia que refletissem.** E porquê vocês fizeram isto, o que vocês acharam e houve materiais... elas fizeram estou-me a lembrar, um jogo em que os materiais não eram o mais ideal porque resgavam com facilidade, tentava que elas refletissem e pensassem fazer de outra maneira. Havia dias em que ia ter com elas diretamente, ou elas pensarem e havia dias em que eu não dizia nada para que outro dia elas refletissem. **Foi aquela reflexão que fomos criando ao longo do ano.** Elas eram muito certinhas nas suas planificações.

## Entrevista aos professores cooperantes – B

### Perfil dos professores cooperantes

1. **Sexo:** Feminino
2. **Idade:** 48 anos
3. **Tempo de serviço:** 24 anos
4. **Situação profissional:** QE
5. **A sua formação inicial :** Magistério e atualmente Licenciatura

### Representações do que é ser professor cooperante

**1.É a primeira vez que coopera na supervisão de estágios? Quantas vezes cooperou na supervisão de estágios?**

Não, não. Já outras vezes. **Há uns três, quatro anos.**

**2. Tem formação específica a nível da supervisão de estágios?**

Não. Acho que era útil sabermos até como atuar relação a elas, porque pode haver coisas que, a gente também já não estamos tão atualizadas quanto isso, e saber atuar mais corretamente.

**3. Porque aceitou desempenhar funções de cooperante?**

É assim, eu **pela experiência que tenho**, já são muitos anos, vai fazer 25 anos de trabalho, **penso que já tenho minimamente uma experiência válida para poder orientá-las**. Foi nesse sentido, porque a colega que trabalha comigo tem muito menos tempo de serviço e também me foi pedido diretamente

**4. Quais os aspetos que considera mais importantes no desempenho das funções de professor cooperante?**

Saber quais são as **planificações**, sobretudo **fazer uma avaliação diária daquilo que foi feito dos aspetos positivos e negativos**. Acho que a avaliação é básica. **Fazer a reflexão diária** sobre as atividade que foram feitas. Também saber as planificações

como são feitas e orientar nesse sentido, porque eu até acho que elas estão bem preparadas teoricamente e pelo menos as que eu tenho recebido, teoricamente acho que elas conseguem se orientar bem, na prática não infelizmente não.

### Estilos de supervisão dos professores cooperantes

As respostas às seguintes questões, reportam-se aos estágios do 4º ano do curso de educação de infância da Universidade da Madeira (2009/2010)

#### 1. Na receção aos estagiários quais foram as principais atitudes adotadas?

Sobretudo, **no início a observação. Deixá-las à vontade, observar**, tirar algum apontamento e depois refletirmos sobre o que elas acharam do grupo, onde é que sentiram mais dificuldades e **depois tentar orientá-las a fazer alguma atividade, para se integrarem mais no grande grupo**. A maior dificuldade delas é exatamente isso, é a nível de grande grupo. Pequeno elas ainda conseguem, mas o grande grupo e como são pessoas novas na sala a gente sabe que eles reagem de forma diferente, tentam experimentar, e elas têm imensa dificuldade em orientar o grande grupo. Por isso, **no início tem que ser primeiro a observação, ver aonde é que elas sentem mais dificuldade e depois tentar pô-las um bocadinho à vontade para elas sentirem um pouco de dificuldade, porque não vão ter sempre alguém presente**. Temos de dar essa oportunidade de estarem um pouco sós, digamos... sós, mas eu oriento, estou na sala, mas não interfiro diretamente. Deixá-las um pouco à vontade, é nesse sentido que a gente tem que orientar.

#### 2. Como classifica o apoio prestado aos estagiários ao longo do período de estágio?

Eu por acaso não tive grandes dificuldades, porque elas conseguiram se integrar muito bem e sentiram como funcionava, minimamente as estratégias e deixei-as à vontade, e elas conseguiram encaminhar-se muito bem. **Foi um apoio presente, mas não interferindo diretamente**.

#### 3. Como caracteriza as suas atitudes para com os formandos ao longo do período de estágio? (diretivo, colaborativo e não diretivo)

É assim, **nos primeiros dias, tive que ser diretiva mesmo, depois distanciei-me um pouco para deixá-las mais à vontade. Fui colaborativa, gradualmente, não logo**. Depois é claro, a nível de planificação e reflexão tive de orientar. Eu tentava não lhes criticar muito, deixava-as experimentar, para sentirem dificuldade. Mas é claro que se houvesse alguma coisa, tinha de corrigir, não é? Mas deixava ver: Vocês que ponham em prática e depois digam-me o que sentiram.

## Entrevista aos professores cooperantes – A

### Perfil dos professores cooperantes

1. **Sexo:** Feminino
2. **Idade:** 45 anos
3. **Tempo de serviço:** 24 anos
4. **Situação profissional:** QE
5. **A sua formação inicial :** Magistério

### Representações do que é ser professor cooperante

**1.É a primeira vez que coopera na supervisão de estágios? Quantas vezes cooperou na supervisão de estágios?**

**Não é a primeira... tenho uma vasta experiência. Já há imensos anos, há uns 17,** para aí, pelo menos. Mais ou menos, com um ano sim ou não, consoante os cursos, mas já há imenso tempo.

**2. Tem formação específica a nível da supervisão de estágios?**

Não nunca tive.

**3. Porque aceitou desempenhar funções de cooperante?**

Porque eu acho que abrir a porta da sala, do nosso espaço profissional a outras colegas ou futuras colegas **é bom a dois níveis: primeiro porque também já fui estagiária e precisei que alguém fizesse esse papel e que me tivesse aceitado e disponibilizado para me apoiar e me orientar.** Isso é um dos primeiros aspetos e **segundo é que eu acho que aprendemos sempre, que elas trazem coisas novas, claro, principalmente a nível de teoria porque as coisas vão evoluindo, mesmo experiências práticas, outras experiências e acho que na partilha podemos crescer,** é nesse sentido de um crescimento e de uma mais valia para os grupos, se bem que às vezes isso depende dos grupos, pode não ser tão positivo, cria novas dinâmicas e desestabiliza um pouco os grupos, e com determinadas estagiárias é uma mais valia, que tanto aproveitam as crianças como nós adultos.

#### **4. Quais os aspetos que considera mais importantes no desempenho das funções de professor cooperante?**

Há aspetos que eu acho fundamentais, a relação que estabelecem com as crianças e com os adultos, primeiro ponto. Depois a maneira como tentam adequar os princípios que trazem, a teoria que trazem à parte prática, como é que vão fazer a gestão desses conhecimentos com uma parte mais prática, com a aplicação ao chegar mais às crianças e também a maneira como elas estão abertas e disponíveis a esta entrega e a esta partilha para mim estes são os aspetos mais importantes, a abertura, a disponibilidade o interesse, o empenho que elas demonstram e colocam na prática quando vêm cá, mais do que este ou aquele aspeto, que a nível teórico, tanta vezes estão bem ou que falham, porque não estão tão bem organizadas. Mas se houver empenho e partilha, interesse, abertura pode-se então limar e melhorar.

O que eu acho mais importante, **é ter abertura, disponibilidade**, são os aspetos principais e quando abro a porta minha sala, ao mesmo tempo abro aquele espaço, abro também **a minha disponibilidade. Ponho-me ao serviço delas** também, e ... não imponho nada, **não imponho condições desde que não vá contra as crianças... e incentivo-as a aproveitarem esse percurso para experimentarem, para dinamizarem, para ir vivenciando outras experiências ... e tento sempre dar uma palavrinha da minha experiência e do meu conhecimento prático** e que, tento sempre na prática, porque a teoria a universidade tem esse papel.

<b>Estilos de supervisão dos professores cooperantes</b>
--

As respostas às seguintes questões, reportam-se aos estágios do 4º ano do curso de educação de infância da Universidade da Madeira (2009/2010)

##### **1. Na receção aos estagiários quais foram as principais atitudes adotadas?**

Primeiro, **a tal abertura, mostrar que estava aqui e que estava satisfeita por as ter cá** e por ter uma posição que tinha sido uma opção pensada e aceite de bom grado e que empatia, eu acho, e **criar sempre um clima de empatia**, ou seja que elas sintam que ao vir para aqui, estão a ser avaliadas, estão... eu estou aqui para ser uma amiga e estar com elas, fazer um trabalho paralelo com elas e nos ajudarmos e o resultado é que ao longo destes anos e tenho as pessoas que têm passado por mim eu cumprimento. E estas duas que passaram são minhas amigas do peito...

##### **2. Como classifica o apoio prestado aos estagiários ao longo do período de estágio?**

Eu vou ser franca! **Eu acho que na parte prática apoiei bastante.** Tudo o que era possível, desde **disponibilizar a sala, os materiais, interação com os pais, torna-las, dar a conhecer aos pais numa atitude de abertura** de que os pais também sentissem

que elas faziam parte integrante da sala, **com a minha colega, com a auxiliar, com os miúdos, tentar com que os miúdos percebessem que elas eram parte integrante, e têm de respeitar.** Portanto, eu acho que a este nível, penso que fiz, que consegui, e nós vamos vendo no dia-a-dia essa evolução. A esse nível penso que cada vez que há uma dificuldade ir orientando para aqui e para ali, ajudar nas estratégias.

Na parte teórica, eu deixo muito mais essa parte para a universidade, porque eu tenho o curso há 25 anos, as coisas vão evoluindo e acho que eles têm, quem está daquele lado, tem esse papel, de lhes dar essas ferramentas e nós aqui na prática temos de nós informar sobre aquilo que elas têm lá, também a nível das planificações e saber aquilo que posso exigir e esperar do trabalho delas, mas sinceramente, dou mais ênfase à parte prática... **Não obrigo ninguém a vir para cá e trabalhar o meu método de trabalho, estou aberta se quiserem experimentar,** tudo bem.

### **3. Como caracteriza as suas atitudes para com os formandos ao longo do período de estágio? (diretivo, colaborativo e não diretivo)**

**Colaborativa,** mas também não sou não diretiva, **intervenho quando é preciso.** Eu costumo dizer que **sou parte integrante daquele estágio. Colaboro, não dirijo, não imponho:** tem que ser assim, mas quando vejo que as coisas estão a seguir um caminho que não é o mais correto, intervenho e digo e levo-as, **há sempre uma reflexão,** para que elas percebam...

## Entrevista aos professores cooperantes- D

### Perfil dos professores cooperantes

1. **Sexo:** Feminino
2. **Idade:** 53 anos
3. **Tempo de serviço:** 30 anos
4. **Situação profissional:** QE
5. **A sua formação inicial :** Licenciatura

### Representações do que é ser professor cooperante

**1.É a primeira vez que coopera na supervisão de estágios? Quantas vezes cooperou na supervisão de estágios?**

Ah... Já há muitos anos que eu coopero. Há uns vinte e tal anos

**2. Porque aceitou desempenhar funções de cooperante?**

**Eu sempre gostei muito de aprender e as alunas trazem sempre algo de novo e daí a minha preocupação de gostar e de aceitar e cooperar**, daí que a universidade da madeira já sabe e os professores sabem que eu gosto muito de colaborar e portanto gosto de... que venha algo de fora, porque é sempre muito bom transmitir os nossos conhecimentos, porque há sempre um intercâmbio de valores, de aprendizagem, e pessoas, eu mesmo posso... é importante ter alguém de fora, mesmo as pessoas, eu sempre nesse aspeto, sempre gostei e aceito.

**3. Tem formação específica a nível da supervisão de estágios?**

Não, não nunca tive. Tentei varias ações de formação todos os anos a nível da minha carreira profissional. Faço todos os anos formação, mas especificamente à cerca das alunas, não.

**4. Quais os aspetos que considera mais importantes no desempenho das funções de professor cooperante?**

Primeiro é assim, **tem de haver muito diálogo, muita disponibilidade da parte do educador**, porque muitas vezes, portanto, eu encontrava-me com as alunas ao fim de semana, tínhamos de **ser muito maleáveis, recetíveis, saber ouvir o outro, valorizar como pessoa e dar também os nossos conhecimentos**, porque as pessoas, depois um dia encontramos-nos na rua, olha educadora foi a cooperante que me ajudou, que me incentivou...isso é muito importante. Da minha parte tem havido sempre muita disponibilidade. E elas sabem disso e os professores da universidade, e mesmo as próprias alunas, disponibilizavam-se sempre...Tem de haver muito diálogo e muita disponibilidade sempre.

### Estilos de supervisão dos professores cooperantes

As respostas às seguintes questões, reportam-se aos estágios do 4º ano do curso de educação de infância da Universidade da Madeira (2009/2010)

#### 1. Na receção aos estagiários quais foram as principais atitudes adotadas?

É assim elas pediram, porque estiveram aqui dois anos seguidos. Tiveram o terceiro e como conheciam e geralmente e as orientadoras não gostam muito disso, mas como elas davam-se muito bem, o par e elas pediram e eu aceitei, e como conhecia as alunas, pronto. **Elas já conheciam o espaço e a instituição, mas elas foram muito bem recebidas, foram muito bem aceites pela comunidade escolar... eu apresentei-as aos pais e portanto, havia sempre muito diálogo entre nós.**

#### 2. Como classifica o apoio prestado aos estagiários ao longo do período de estágio?

**Eu apoiei muito, muito, muito...** penso que se falar com as alunas, elas irão dizer, que de facto, é assim, agora vou falar como pessoa: **eu dedico-me muito, muito, muito. Ajudei, punha elas sempre muito à vontade, como se elas já, se o grupo já fosse delas**, para elas orientarem o grupo, e isso é importante, futuramente, terem a sua, enfim os seus alicerces, as suas bases, mais bases e **dava-lhes todo o espaço da sala, isso elas tinham à vontade.**

#### 3. Como caracteriza as suas atitudes para com os formandos ao longo do período de estágio? (diretivo, colaborativo e não diretivo)

Eu quase já dei resposta na anterior. É assim **a minha colaboração sempre foi direta e indiretamente. Há momentos que nós temos de colaborar diretamente quando há uma criança que está mal**, entre aspas, **a pessoa tem de intervir**, mas eu deixava muito elas à vontade e, às vezes, até havia momentos em que quase me ausentava da sala, entre aspas, **para lhes dar o espaço**, quer no acolhimento, no tapete, na distribuição das atividades, dava-lhes muito espaço. **Sempre lhes dei muito espaço**

## Entrevista aos professores cooperantes - C

### Perfil dos professores cooperantes

1. **Sexo:** Feminino
2. **Idade:** 51 anos
3. **Tempo de serviço:** 26 anos
4. **Situação profissional:** QE
5. **A sua formação inicial :** Licenciatura

### Representações do que é ser professor cooperante

#### 1.É a primeira vez que coopera na supervisão de estágios? Quantas vezes cooperou na supervisão de estágios?

Bem, não é a primeira vez... Nestes últimos anos que eu estou na prática pedagógica já tem uns 6 anos talvez. Depois tive estagiárias **há vinte anos ou vinte e tal** anos atrás, depois fui para diretora já não tive estagiárias.

#### 2. Tem formação específica a nível da supervisão de estágios?

A nível de estágios propriamente específica, não. Mas aquilo que vamos lendo, aquilo que vamos sabendo e conversando e falando com as professoras da universidade, com as orientações que nos dão, portanto é mais ou menos isso. A nível de pesquisa, propriamente da pessoa...uma ação de formação ou outra... mais encontros, colóquios que uma pessoa vai, mas não propriamente uma ação de formação com princípio meio e fim.

#### 3. Porque aceitou desempenhar funções de cooperante?

O princípio motivador é que **eu acho que também se aprende**, isso é um dos princípios, outro princípio é porque **todos nós precisamos de estágio e temos que ser abertos e flexíveis a receber outras pessoas, porque nós ao contribuirmos**, podíamos limitar a contribuir só par as nossas crianças, mas ao contribuirmos **para que outras pessoas também sejam bons educadores** (o bom é relativo)...para que também e com a nossa ajuda possam crescer a nível de formação e de prática, e acho que se o

nosso fim último é as crianças, então **ser educadores cooperantes pode ser um fim último de apoiar as crianças**, independentemente de ser as nossas ou outras crianças quaisquer, não é?

#### **4. Quais os aspetos que considera mais importantes no desempenho das funções de professor cooperante?**

Os aspetos que considero mais importantes: **Aceitação das estagiárias**, portanto, **estar aberta às ideias delas, o que elas pensam**. Por outro lado, ser cooperante mesmo... **cooperar nas suas necessidades, valorizar muito a relação pedagógica que elas têm, perceber que no início do estágio elas precisam mais do nosso apoio do que ao longo do estágio, perceber que temos que estar diariamente a fazer uma reflexão para melhorar as práticas, deixá-las um pouco à vontade para que elas possam fazer uma experimentação...** há muito mais

<b>Estilos de supervisão dos professores cooperantes</b>
--

As respostas às seguintes questões, reportam-se aos estágios do 4º ano do curso de educação de infância da Universidade da Madeira (2009/2010)

##### **1. Na receção aos estagiários quais foram as principais atitudes adotadas?**

Em relação à receção eu tenho alguns princípios, que é **apresentar as pessoas da escola, apresentar as crianças**, e as crianças aqui, já lhes **explicando o que vêm fazer**, lhes mostrar que ali, apesar de ter a educadora e as ajudantes da sala, que elas têm que se sentir na sala como donas da sala e de maneiras que as crianças também percebiam isso. Como eu trabalho numa sala pequena é muito fácil, nós **desde a senhora da cozinha ter uma cumplicidade com elas numa situação qualquer, se for preciso alguma coisa, estarem aptas a pedir** sem estarem, sem ser preciso passar pela educadora cooperante... O que é **para mim essencial, é que elas sintam que estão num lugar, que está a correr tudo bem**, que as vai tentar fazer com que elas consigam trabalhar com mais a vontade possível e uma das coisas que também digo, que elas percebiam, que mesmo com os erros que elas eventualmente possam ocorrer, **nós estamos ali para ajudar e não para outra coisa qualquer... para sancionar, nem para julgar porque o objetivo**, que eu acho que elas têm que perceber, **são as crianças**.

**Sentirem-se à vontade dentro da própria escola** para poderem fazer porque eu acho que uma pessoa quando está no trabalho e não está à vontade tem dificuldades, além das limitações que tem, fica com mais limitações.

**Sentirem que têm o meu apoio incondicional e a cem por cento.** Elas podem aproveitar ou não, isso depende delas.

**No início tento fazer é apresentar aos pais, para informar o que elas estão a fazer** ali naquele momento, também acho que é importante que os pais percebam que elas não estão ali ... envolver de certa forma, na equipa da sala.

## **2. Como classifica o apoio prestado aos estagiários ao longo do período de estágio?**

Por norma **tento apoiar o máximo, apoiar no sentido de todos os dias fazer uma pequena reflexão**, depois da prática pedagógica, **apoiar no sentido, de apesar de lhes dar a liberdade de planificarem, dialogar sobre a forma de fazer a planificação, se é adequado ou não**, perguntar o que elas acham, se aquela planificação é adequada ou não e depois deixar muitas vezes experimentar, se houver dúvidas, desde que não sejam coisas que vão por em causa a prática, mas deixar experimentar porque elas têm que perceber que também, às vezes não resulta, e têm que reformular e serem elas a refletir. No fundo, eu **tento sempre ter uma atitude, ao longo do estágio no âmbito mais construtivista, que elas próprias vão construindo os seus saberes, sempre comigo de retaguarda, sem estar a manipular.** Sempre que eu acho que elas conseguem dar a volta, eu deixo-as à vontade.

## **3. Como caracteriza as suas atitudes para com os formandos ao longo do período de estágio? (diretivo, colaborativo e não diretivo)**

**Eu acho que há momentos.** Quer dizer, acho que **no geral sou mais colaborativa mas acho que pode haver momentos que tenho que ser diretiva**, porque eu acho que quando há momentos **em que não há controle**, isto varia (depende de nós como seres humanos) da pessoa que temos à frente, do contexto. Às vezes não são as estagiárias, é o grupo.

**Relativamente às estagiárias deste último ano:** Acho que fui **colaborativa, pu-las à vontade, dirigindo nalgumas situações muitos específicas**

## Entrevista aos professores cooperantes – H

### Perfil dos professores cooperantes

1. **Sexo:** Feminino
2. **Idade:** 37 anos
3. **Tempo de serviço:** 15 Anos
4. **Situação profissional:** QZP
5. **A sua formação inicial:** Licenciatura

### Representações do que é ser professor cooperante

#### 1.É a primeira vez que coopera na supervisão de estágios? Quantas vezes cooperou na supervisão de estágios?

Não. Já cooperei várias vezes...Para educadoras já tive todos os anos, já há uns sete/oito anos...sete a cooperar

#### 2. Tem formação específica a nível da supervisão de estágios?

Não. Se calhar seria interessante, mas aquilo que nós sabemos, aquilo que nós fazemos e que também vamos lhes passar.

#### 3. Porque aceitou desempenhar funções de cooperante?

Primeiro, quando comecei foi aqui nesta escola, e a escola, não é contrato, mas **já é hábito vir para cá as estagiárias** e quase todas as colegas aceitaram e se eu dissesse que não poderia parecer um bocadinho mal... Na altura também **éramos pagas**, também era bom, e, mas não foi só por isso, foi **porque toda a gente aceitava, também aceitei e realmente até gosto**. Acho **importante, porque aprendemos também com isso. Podemos ensinar e aprender. A troca de experiências é sempre muito importante.**

#### 4. Quais os aspetos que considera mais importantes no desempenho das funções de professor cooperante?

Acho como educadora cooperante, para mim o essencial é **primeiro tentar compreendê-las**, porque elas chegam e vêm numa ansiedade e vêm...é **tentar perceber o que estão predispostas, se gostam disto, se não gostam, para depois poder ajudar. Tentar compreender o que têm mais dificuldade, tentar perceber que é preciso fazer tudo e mais alguma coisa e ver no que é que elas se sentem menos à vontade, para tentar ajudar um bocadinho mais.**

### Estilos de supervisão dos professores cooperantes

As respostas às seguintes questões, reportam-se aos estágios do 4º ano do curso de educação de infância da Universidade da Madeira (2009/2010)

#### 1. Na receção aos estagiários quais foram as principais atitudes adotadas?

**Logo de início foi apresenta-las ao grupo**, aliás antes delas chegarem já sabemos quem é que vem,... **fazemos um trabalho com o grupo**, vêm cá pessoas, vêm aprender connosco, e depois quando elas chegam, é apresenta-las ao grupo e **fazer com que se sintam bem na sala e mesmo na instituição... é mostrar a escola...os espaços. Primeiro a minha preocupação é que elas se sintam bem, sintam que estão integradas**, a partir daí, vamos andando e vamos vendo o que é preciso para trabalhar mais ou menos, chamar a atenção porque se for preciso também chamo...tem que ser e muitas vezes, e vou ajudando naquilo que for preciso.

#### 2. Como classifica o apoio prestado aos estagiários ao longo do período de estágio?

**Apoio bastante. Dedico-me muito a elas...**Vejo colegas que estão aí a ver se se desenrascam, elas é que trazem as coisas todas e eu claro, não faço tudo, mas **ajudo a fazer as planificações, dou as sugestões e depois digo: vão pesquisar e tragam...também exijo muito delas. Elas fazem aquilo que querem...** por exemplo, querem trabalhar um tema, não digo nós agora trabalhar, tento fazer de maneira a integrar um no outro e digo aquilo que acho essencial para trabalhar, vão pesquisar, vejam realmente o que querem fazer, tragam e vamos ver se é adequado ou não ou não. A gente vê em conjunto...**Nós conversámos sobre o que queríamos fazer ...elas ficavam a manhã o toda e planificavam para a manhã toda.** E era uma semana uma, uma semana outra, acompanhavam, mas uma é que ficava mais à frente, faziam uma semana (cada). E perguntava. Mas então, o que querem fazer. Eu com elas, uma atividade dramática, noutra vamos fazer uma atividade plástica, nós vamos fazer um

jogo... decidíamos em conjunto isso. Vocês agora que vão para casa, vão pesquisar o que querem fazer dentro desta atividade e com objetivos, com materiais, depois traziam-me isto sempre antes da semana começar, sempre. Víamos se estava adaptado, se eu achava que estava ou não estava, e se estava tudo bem, podemos avançar, e depois no final a avaliação daquela planificação. **Diariamente a reflexão da atividade, sempre, sempre.** E sempre perguntei: Digam lá o que acharam, **nunca foi eu que disse primeiro, digam-me o que é que acharam e elas diziam e eu também dizia o que achava...O que é que tinha sido, menos bom, o que não podia voltar a acontecer e como é que se poderia e outras formas de tentar resolver...sempre.** Então no final da semana faziam a avaliação por escrito, a lápis, a planificação traziam-me na segunda líamos, passavam a canetinha, o que achavam necessário mais algumas coisas elas voltavam a repetir pormenores e então ficava guardadinho, anexado.

### **3. Como caracteriza as suas atitudes para com os formandos ao longo do período de estágio? (diretivo, colaborativo e não diretivo)**

**Nunca fui de impor.** Quando não gosto, não gosto. Também só não gosto quando não está correto, **porque todas temos maneiras diferentes de trabalhar. Elas estão aqui para aprender. Não têm que aprender o meu estilo... É diferente.** Tenho a personalidade que tenho e elas têm a personalidade delas. Desde que conseguissem que o grupo estivesse integrado, fizessem as coisas que tinham para fazer. **Não tinha que ser à minha maneira. Se bem que elas têm essa tendência, porque vêm sempre observar** e depois quando começam...A preocupação delas quando cá chegam é de ...escrevem... **No nosso dia-a-dia e o que tento lhes dizer é que as coisas não acontecem sempre da mesma forma... Gosto de fazer as coisas direitinhas, com cabeça tronco e membros mas o que importa é chegar ao objetivo da melhor...maneira e com os melhores resultados. Agora as estratégias que se utiliza, isso vai de cada um. E eu cheguei a aprender com elas. Aprendo sempre imenso....**

Transcrições das Entrevistas  
- Educadoras de Infância que fizeram estágio final  
em 2009/2010

## Entrevista A1

### Perfil das educadoras de infância

1. Idade: 25
2. Situação profissional: Contrato - Privado

### O contexto de estágio

1. Como classifica a sua experiência como estagiária?

Foi uma experiência bastante positiva e eu tive bastante apoio tanto da educadora cooperante como da professora daqui da universidade. Tanto uma como outra trabalhavam em equipa. Elas sabiam sempre o que uma estava a pedir, o que a outra... e apontavam tanto os pontos negativos como os pontos positivos. Acho que foi muito importante a experiência.

2. Sentiu necessidade de apoio no estágio? Que tipo de apoio? Por parte de quem?

Apoio nós sempre precisamos, mesmo sendo o estágio de 4º ano nos precisamos sempre de apoio. E a quem eu pedi mais apoio foi sempre à educadora cooperante porque ela era mesmo uma pessoa diferente, ela considerava-nos como uma equipa, como uma pessoa da equipa, e pedia sempre o apoio dela com as crianças.

### Relação com a cooperante

1. Como caracteriza o apoio prestado pela sua cooperante?

Foi espetacular, foi excelente. Ela tinha sempre disponibilidade sempre para falar todos os dias connosco. Ela está ali sempre disponível ...

2. Como classifica o tipo de relação estabelecida com a sua cooperante?

Foi praticamente como de uma amizade. Ela... sempre connosco. Ele tentou sempre estabelecer uma relação de amizade, para que nós podessemos falar das nossas

dificuldades, para ela poder nos ajudar e também quando tinha as suas dificuldades ela pedia-nos ajuda, para dar ideias. Foi muito bom sempre.

3. Como considera a influência da sua cooperante na sua formação inicial?

Sim, influenciou (em parte) porque ela tinha uma forma de trabalhar na sala que era uma forma de equipa e quando comecei a trabalhar este ano, tentei fazer a mesma coisa com as minhas auxiliares, elas foram minhas amigas para trabalhar no sentido de trabalhar em equipa.

4. Em que medida a sua cooperante contribuiu para o desenvolvimento da sua prática pedagógica?

Ela dava-nos ideias, estratégias de como estar com as crianças. Fazia-nos tentar puxar mais por aquele, fazer mais perguntas para ele, para tentar interagir mais com as crianças, não deixá-las de parte. Tentar que a atividade que fazemos é para a criança, não é para nós. Nós temos que tentar olhar para a criança, ela deixou sempre bem claro, nós não tínhamos que fazer só porque achávamos engraçado. Nós tínhamos sempre que ver o interesse das crianças. Foi uma coisa que eu sempre gostei muito.

5. Em que medida a sua cooperante influenciou a construção da sua identidade profissional?

Sim eu penso que às vezes eu lembro-me das coisas como ela era, a maneira de ser dela e tento às vezes buscar um pouco dela, tentar fazer não só porque via que dava certo, a forma como ela se identificava, a forma como ela estava, as vezes tento fazer o mesmo com o meu grupo... Eu tentava fazer como a minha cooperante,

## Perfil das educadoras de infância

1. Idade: 23
2. Situação profissional: Educadora de Infância (contratada)

## O contexto de estágio

1. Como classifica a sua experiência como estagiária?  
Foi uma experiência muito enriquecedora e fundamental para a minha formação.
2. Sentiu necessidade de apoio no estágio? Que tipo de apoio? Por parte de quem?  
Sim. Principalmente apoio no que referente ao planeamento de actividades, por parte da orientadora de estágio e da educadora cooperante.

## Relação com a cooperante

1. Como caracteriza o apoio prestado pela sua cooperante?  
Muito importante e condicionante da minha prestação.
2. Como classifica o tipo de relação estabelecida com a sua cooperante?  
Foi estabelecida uma relação de cooperação e apoio.
3. Como considera a influência da sua cooperante na sua formação inicial?  
Muito importante.
4. Em que medida a sua cooperante contribuiu para o desenvolvimento da sua prática pedagógica?  
A minha cooperante mostrou-se sempre disponível para quaisquer dúvidas e para orientar a planificação das actividades por nós propostas.

5. Em que medida a sua cooperante influenciou a construção da sua identidade profissional?

A minha educadora cooperante marcou a minha identidade profissional na medida em que me fez ter consciência daquilo que uma educadora deve ser e sempre me apoiou, mostrando que as coisas menos boas devem ser tidas em conta para melhorar o nosso desempenho.

## Entrevista – C1

### Perfil das educadoras de infância

1. Idade: 29 anos.
2. Situação profissional: Neste momento estou desempregada.

### O contexto de estágio

1. Como classifica a sua experiência como estagiária?

R: A minha experiência como estagiária foi muito positiva, pois ao longo do estágio aprendi e cresci (não só como futura educadora) como também como pessoa. Adquiri conhecimento e competências necessárias de modo a estimular e a proporcionar às crianças várias experiências de aprendizagem.

2. Sentiu necessidade de apoio no estágio? Que tipo de apoio? Por parte de quem?

R: É óbvio que na fase inicial de qualquer estagiário (a) necessitamos de qualquer tipo de apoio, seja este profissional ou emocional. Eu senti necessidade de apoio em ambos os níveis. Profissional, por parte da minha educadora cooperante, pois queria sempre melhorar tanto a nível de planificação como realização de actividades e emocional, também por parte da educadora cooperante, porque quando vamos para um sítio onde tudo é novo para nós, também somos sujeitas a uma adaptação. Logo, de modo a evitar certos “medos”, necessitei também do chamado apoio emocional no sentido em que me fizesse sentir bem, ou seja, bem recebida. Também contei com este apoio por parte da minha orientadora de estágio.

### Relação com a cooperante

1. Como caracteriza o apoio prestado pela sua cooperante?

R: O apoio por parte da minha cooperante foi positivo. Um aspecto a realçar foi o facto de todos os dias, após a manhã de estágio, fazermos um tipo de balanço para avaliar o que correu bem e o que poderia ter corrido melhor.

2. Como classifica o tipo de relação estabelecida com a sua cooperante?

R: O tipo de relação que estabeleci com a minha cooperante foi profissional. O que não implica que não houvesse momentos de amizade mas, acima de tudo, foi uma relação estritamente profissional.

3. Como considera a influência da sua cooperante na sua formação inicial?

R: Tal como já referi numa das perguntas anteriores, a minha experiência como estagiária foi muito positiva. Sou da opinião de que a cooperante tem o dever de partilhar e apoiar a sua estagiária de modo a que esta cresça, adquira perspicácia, dinamismo, responsabilidade, e sobretudo que transmita o seu conhecimento para que a sua estagiária adquira competências de modo a ser uma excelente profissional. A influência da minha cooperante na minha formação inicial foi deveras importante, pois como ela aprendi muito.

4. Em que medida a sua cooperante contribuiu para o desenvolvimento da sua prática pedagógica?

R: A minha cooperante contribuiu para o desenvolvimento da minha prática pedagógica, pois, tal como já referi, todos os dias após as manhãs de estágio, reuníamos para conversar sobre o meu desempenho, apontando os aspectos positivos e aqueles a melhorar. Essa reflexão contribuiu muito para a minha aprendizagem e também todo o conhecimento transmitido pela minha cooperante.

5. Em que medida a sua cooperante influenciou a construção da sua identidade profissional?

R: A minha cooperante ajudou-me a querer ser sempre melhor e a ter “garra”.

O modo como elaboro as minhas planificações, certas actividades e técnicas que aprendi com ela, o ser mais dinâmica, mais perspicaz... tudo teve influência dela.

## Entrevista – C2

### Perfil das educadoras de infância

1. Idade: 23
2. Situação profissional: Empregada

### O contexto de estágio

1. Como classifica a sua experiência como estagiária?

R: Foi uma experiência muito enriquecedora e positiva pois permitiu-nos ter um contacto mais alargado com a realidade da nossa profissão.

2. Sentiu necessidade de apoio no estágio? Que tipo de apoio? Por parte de quem?

R: Senti necessidade de apoio da professora cooperante essencialmente ao nível de orientação sobre a resolução de situações relacionadas com o papel desempenhado pela educadora cooperante, o grupo de crianças, entre outras.

### Relação com a cooperante

1. Como caracteriza o apoio prestado pela sua cooperante?

R: Muito útil para superar as situações menos positivas que aconteceram ao longo do estágio.

2. Como classifica o tipo de relação estabelecida com a sua cooperante?

R: a relação estabelecida foi de respeito mútuo e de grande empatia.

3. Como considera a influência da sua cooperante na sua formação inicial?

R: A influencia da professora cooperante foi pouca pois era uma professora “externa” à universidade, com a qual nunca tínhamos tido aulas e com a qual tivemos contacto apenas no estágio final.

4. Em que medida a sua cooperante contribuiu para o desenvolvimento da sua prática pedagógica?

R: Contribuiu positivamente pois estava sempre disponível para prestar apoio e para ajudar na resolução de problemas que surgiram ao longo do estágio.

5. Em que medida a sua cooperante influenciou a construção da sua identidade profissional?

R: Não houve grande influência pois a identidade profissional começou a ser construída desde o início do curso e com a professora cooperante apenas tive “contacto” na fase final do mesmo, ou seja, apenas no estágio final. Apesar disto, a sua experiência foi fundamental para conhecer outras perspectivas e situações por ela vivenciadas.

## Entrevista – D1

### Perfil das educadoras de infância

1. Idade: 23
2. Situação profissional: Contratada

### O contexto de estágio

1. Como classifica a sua experiência como estagiária?

R: A minha experiência como estagiária foi boa... Bem, no início tendo em conta de quando nós vamos para o estágio, nós temos aquela formação, a teoria, porque na prática é completamente diferente. Ou seja, quando vamos para a prática, há coisas que não nos ensinam e há certas coisas, como lidar com as crianças... há coisas que não aprendemos mesmo, que a teoria... saber vários tipos de desenvolvimento da criança... e a realidade? Nós já vínhamos do terceiro ano com eles. Já conhecíamos alguns...

2. Sentiu necessidade de apoio no estágio? Que tipo de apoio? Por parte de quem?

R: Apoio... ah... da colega, da educadora da sala, era um grupo grande, grande, tinha diferentes idades e foi... e depois nós notámos que havia coisas que haviam uns mais desenvolvidos e outros não ... e nós tínhamos de puxar por eles e é complicado, temos que remar para a mesma direção e às vezes não é assim que acontece.

### Relação com a cooperante

1. Como caracteriza o apoio prestado pela sua cooperante?

R: Era excelente... De um a cinco... um quatro talvez. Ela apoiou o máximo que pôde.

2. Como classifica o tipo de relação estabelecida com a sua cooperante?

R: Não tivemos qualquer tipo de problema. Era uma relação profissional e de amizade também. Ela tentou ajudar em tudo o que pôde mesmo.

3. Como considera a influência da sua cooperante na sua formação inicial?

R: Ela, foi uma grande influência. Ela na altura estava ali durante a manhã. Nós no privado estamos o dia todo, e o que tenho notado é que os grupos estão cada vez maiores e por exemplo, ela tinha uma metodologia de uma forma nós temos de ter em conta os recursos... Mas não podemos estar ali com muitas fichas, ou ... pronto... dá-se mais espaço às crianças, aos seus cantinhos... Há aqueles momentos...há coisas que são um bocadinho diferentes numa escola pública, havia a biblioteca, a educação física, a música...são coisas que no privado a educadora é que dá...Ou seja, ela mesmo assim, tendo em conta que havia essas áreas, ela era muito cooperante com os colegas

4. Em que medida a sua cooperante contribuiu para o desenvolvimento da sua prática pedagógica?

R: Há coisas...Ela nisso ela era mesmo firme e exigente com o grupo e isso era muito bom e eu tornei-me mais exigente porque era o melhor para eles, por isso eu sei... Ela foi uma grande influência, isso foi.

5. Em que medida a sua cooperante influenciou a construção da sua identidade profissional?

R: Acho que não somos assim tão diferentes, mas não somos tão iguais. Não sei também o que o futuro me reserva. E a verdade é que ela via sempre as crianças como pessoas, e a maneira de ela ser, disponível também, para nós foi disponível e a maneira de trabalhar teve influência. Se me identifico com ela, temos de ser sinceras, eu trabalho num privado, temos de nos adaptar... Adotaria algumas maneiras de ser dela, outras não...

## Entrevista – D2

### Perfil das educadoras de infância

1. Idade: 23
2. Situação profissional: Contratada

### O contexto de estágio

1. Como classifica a sua experiência como estagiária?

R: Foi muito boa, aprendi muitas coisas, coisas que, hoje em dia utilizo na minha prática. Foi muito bom, apesar de ser um grupo heterogéneo, também permite-nos apanhar certas coisas, aprender mais um pouco como é que se trabalha com crianças diferentes. È puxar mais um pouco, os outros que não precisam tanto, é ser um pouco mais recetiva. Aprendi muito, mesmo, não só com a educadora, mas com a colega. Nós formámos boas parcerias dentro da sala, até mesmo com a nossa orientadora de estágio. Funcionou tudo muito bem, por isso aprendemos muita coisa.

2. Sentiu necessidade de apoio no estágio? Que tipo de apoio? Por parte de quem?

R: Nós sentimos sempre o apoio da educadora, das colegas, nós apoiamo-nos muito na nossas orientadoras de estágio, nós tivemos duas orientadoras. Uma eu senti que apoiou-nos muito mais, puxou mais por nós, ela é muito mais exigente, mas também mostrou-se sempre muito disponível, nalgum apoio e nalguma coisa ela estava sempre presente, mesmo até nível do nosso relatório de estágio e qualquer dúvida que nós tínhamos ela estava sempre lá, qualquer dúvida... por isso o apoio foi mais da colega, da educadora, e da orientadora.

### Relação com a cooperante

1. Como caracteriza o apoio prestado pela sua cooperante?

R: Foi muito bom. Ela teve sempre muito presente, tentou nos ajudar no que podia, tentava conversa sempre connosco, de vez em quando fazia um feedback das coisas como estavam a correr, e o estágio foi muito bom, e ela foi muito prestável.

2. Como classifica o tipo de relação estabelecida com a sua cooperante?

R: Foi profissional, de amizade, ele era compreensível, ela tornava-se uma pessoa muito acessível e isso tornava-nos melhores, e isso eu acho...havia uma interação entre nós...Foi uma boa relação porque nós estagiámos lá antes e nós queríamos voltar e ela queria-nos de novo e isso por si só já mostra como tínhamos uma boa relação.

3. Como considera a influência da sua cooperante na sua formação inicial?

R: Influenciou (em algumas coisas). Há coisas que nós aprendemos e que hoje em dia colocamos na nossa prática, mesmo que não nos demos conta. Claro que há coisas que nós nem sempre concordamos, e claro que isso também acaba por nos fazer aprender e tentar fazer novamente. Porque isso também acontece, quando nós não concordamos, também começamos por não cometer na nossa prática.

4. Em que medida a sua cooperante contribuiu para o desenvolvimento da sua prática pedagógica?

R: Não...influenciou muito. No particular não. Os miúdos respeitavam-na e isso ... tentamos colocar em prática hoje em dia...Quando...porque os miúdos hoje em dia tendem a ser cada vez mais complicados e nós não podemos com eles...é muito complicado. Não só estar a trabalhar, mas a controlar as interações que eles têm entre eles, comportamentos...têm a tendência de ser cada vez mais agressivos, e isso nós tentamos colocar em prática. O controlo do grupo, isso era uma coisa que ela tinha muito.

5. Em que medida a sua cooperante influenciou a construção da sua identidade profissional?

R: Tenho tentado trabalhar com os miúdos, mesmo que eles tenham uma idade diferente, nem que seja estar atentas às necessidades diferentes, tentar puxar mais por um, puxar pelos outros, mesmo que seja, idade diferente, vou tentar ter uma relação com os pais, com os colegas...Ela por exemplo, tinha uma boa relação com a colega da sala, e isso eu tento fazer com as minhas, porque eu acho fundamental quando estamos a trabalhar em equipa. Ter um bom parcerismo.

## Entrevista – E1

### Perfil das educadoras de infância

1. Idade: 22 anos.
2. Situação profissional: Desempregada.

### O contexto de estágio

1. Como classifica a sua experiência como estagiária?

R: Foi uma boa experiência... o local também achei que, pronto era um local adequado em termos de deslocamento era fácil, o grupo também era um bom grupo, foi uma boa experiência.

2. Sentiu necessidade de apoio no estágio? Que tipo de apoio? Por parte de quem?

R: Claro que há sempre aquelas necessidades de apoio, pronto nós estamos a começar e sentimos sempre apoio. Nós temos a educadora cooperante, a colega que estagia connosco e temos também o professor na universidade que também ajudava-nos...

### Relação com a cooperante

1. Como caracteriza o apoio prestado pela sua cooperante?

R: Nós tínhamos uma boa relação, e o apoio prestado por ela foi indispensável em todos os aspetos... Ela apoiou-me mais a nível prático, não tanto a nível teórico.

2. Como classifica o tipo de relação estabelecida com a sua cooperante?

R: Foi uma boa relação, bastante boa, até... Interajuda...

3. Como considera a influência da sua cooperante na sua formação inicial?

R: Acaba por influenciar, mas também, vemos inicialmente como ela trabalha, e pronto, acabamos por seguir um bocadinho os métodos dela...

4. Em que medida a sua cooperante contribuiu para o desenvolvimento da sua prática pedagógica?

R: Ela contribuiu, apoiando, sempre tentando com que houvesse melhoria da minha parte, e da parte da minha colega... As planificações eram feitas por nós, eram mostradas à educadora cooperante, ela dava a opinião dela, o que achava, se tava bem ou não, e depois juntávamos um dia por semana e fazíamos a reflexão da semana... Ela deixa muito ao nosso cuidado, nós primeiro fazíamos e ela depois fazia os reparos que achava merecidos.

5. Em que medida a sua cooperante influenciou a construção da sua identidade profissional?

R: Para mim a maneira de ela estar na profissão, para mim é uma boa maneira de estar, acho que é um exemplo a seguir... em certos aspetos, no geral, não. Há aspetos que tentamos copiar, mas temos a nossa própria identidade.

## Entrevista – E2

### Perfil das educadoras de infância

1. Idade: 23
2. Situação profissional: Desempregada (trabalhei durante 6 meses – substituição de uma docente que esteve grávida)

### O contexto de estágio

1. Como classifica a sua experiência como estagiária?

Foi uma experiência gratificante, pois pude contactar com diversas crianças possuidoras de variadas personalidades e pude conhecer de uma forma mais pormenorizada o “mundo delas”. Adquiri conhecimentos que a teoria não transmite e pude estabelecer relações com profissionais da área de educação de infância e também com diversos encarregados de educação.

2. Sentiu necessidade de apoio no estágio? Que tipo de apoio? Por parte de quem? Sim, por parte dos profissionais da minha área de licenciatura. Esse apoio esteve relacionado com burocracia, por exemplo: como fazer planificações de forma correta ou também com a forma de lidar com crianças que apresentavam determinados comportamentos (agressividade, por exemplo) e a melhor maneira de gerar conflitos.

### Relação com a cooperante

1. Como caracteriza o apoio prestado pela sua cooperante?

Estava sempre pronta a ajudar a melhorar o meu desempenho no estágio e a dar sugestões construtivas.

2. Como classifica o tipo de relação estabelecida com a sua cooperante?

Positiva.

3. Como considera a influência da sua cooperante na sua formação inicial?

Útil e eficaz, pois ajudou-me a desenvolver positivamente o meu estágio e a limar as “minhas barreiras / dúvidas”.

4. Em que medida a sua cooperante contribuiu para o desenvolvimento da sua prática pedagógica?

Fornecendo sugestões relativamente ao que estava a ser realizado tanto de forma correta quanto de forma menos correta.

5. Em que medida a sua cooperante influenciou a construção da sua identidade profissional?

Influenciou. Alertando para os aspetos positivos e negativos desta profissão e transmitindo os devidos conhecimentos que uma educadora de infância deve possuir para que a sua atividade profissional seja desenvolvida positivamente.

## Entrevista – F2

### Perfil das educadoras de infância

1. Idade: 30
2. Situação profissional: Educadora de Infância

### O contexto de estágio

1. Como classifica a sua experiência como estagiária?

Acho que foi positiva, pois tive a oportunidade de colocar em prática todo o conhecimento adquirido ao longo do curso e acima de tudo, aprender com as crianças o que não está escrito nos livros.

2. Sentiu necessidade de apoio no estágio? Que tipo de apoio? Por parte de quem?

Sim. Orientação na planificação das atividades a realizar; sugestões sobre como intervir em certos momentos durante o estágio. Da orientadora de estágio, do par de estágio e da educadora cooperante.

### Relação com a cooperante

1. Como caracteriza o apoio prestado pela sua cooperante?

Bom, pois estava sempre disponível a orientar, tirar dúvidas e aconselhar nos momentos solicitados.

2. Como classifica o tipo de relação estabelecida com a sua cooperante?

Saudável e aberto.

3. Como considera a influência da sua cooperante na sua formação inicial?

A cooperante tinha uma área das expressões bem desenvolvida e manifestava um interesse superior por ela (expressão musical), como tal, dava valor às atividades ligadas à música e introduzia várias técnicas diferentes para as realizar. Este aspeto é claro que me cativou e influenciou. Os outros aspetos não influenciaram muito.

4. Em que medida a sua cooperante contribuiu para o desenvolvimento da sua prática pedagógica?

A minha cooperante contribuiu no desenvolvimento da minha prática pedagógica pois aconselhava, orientava e ajudava sempre que eu pedia a sua contribuição e quando ela via/sentia que estava atrapalhada na dinamização das actividades e no controlo do grupo, entrevia para que eu pudesse dar continuidade a minha tarefa. Estas atitudes da cooperante conduziram-me a ter uma prática pedagógica positiva e vantajosa.

5. Em que medida a sua cooperante influenciou a construção da sua identidade profissional?

Como já disse, sem ser o aspeto da expressão musical a cooperante não deixou mais influências.

## Entrevista – G1

### Perfil das educadoras de infância

1. Idade: 38
2. Situação profissional: Educadora de Infância

### O contexto de estágio

1. Como classifica a sua experiência como estagiária?

Classifico como uma experiência positiva

2. Sentiu necessidade de apoio no estágio? Que tipo de apoio? Por parte de quem?

O apoio que eu senti foi a nível de partilhar algumas ideias. Esse apoio foi me dado por parte da minha colega de estágio.

### Relação com a cooperante

1. Como caracteriza o apoio prestado pela sua cooperante?

Apoio positivo.

2. Como classifica o tipo de relação estabelecida com a sua cooperante?

Foi uma relação positiva.

3. Como considera a influência da sua cooperante na sua formação inicial?

Ajudou-me a crescer como profissional e como pessoa. Influenciou muito.

4. Em que medida a sua cooperante contribuiu para o desenvolvimento da sua prática pedagógica?

Ajudou-me e apoiou-me no decorrer do estágio, incentivando-me e encorajando-me em relação ao trabalho desenvolvido na sala.

5. Em que medida a sua cooperante influenciou a construção da sua identidade profissional?

Na medida em que refletíamos juntamente, melhorando aspetos que estavam mesmos adequados naquele contexto. Fez-me crescer e afincar cada vez mais o meu profissionalismo.

## Entrevista – G2

### Perfil das educadoras de infância

1. Idade: 37
2. Situação profissional: Empregada

### O contexto de estágio

1. Como classifica a sua experiência como estagiária?  
Muito gratificante.
2. Sentiu necessidade de apoio no estágio? Que tipo de apoio? Por parte de quem?  
Não senti necessidade de apoio, senti-me bem acompanhada, quer pela educadora cooperante, pela orientadora de estágio e ainda pelo meu par de estágio.

### Relação com a cooperante

1. Como caracteriza o apoio prestado pela sua cooperante?  
Ela esteve sempre presente e forneceu-me tudo o que eu precisava para desempenhar bem a minha função.
2. Como classifica o tipo de relação estabelecida com a sua cooperante?  
Muito bom.
3. Como considera a influência da sua cooperante na sua formação inicial?  
Influenciou bastante. Considero-a como um modelo a seguir.
4. Em que medida a sua cooperante contribuiu para o desenvolvimento da sua prática pedagógica?  
O seu apoio foi imprescindível.

5. Em que medida a sua cooperante influenciou a construção da sua identidade profissional?

Cada um de nós, a partida, tem o seu “estilo”, e partindo do meu estilo procurei juntar tudo o que ela me fornecia, quer material, quer exemplo, para enriquecer a minha prática.

## Entrevista – H1

### Perfil das educadoras de infância

1. Idade: 22
2. Situação profissional: Não está a lecionar mas tem trabalho relacionado com os cuidados e entretenimento das crianças

### O contexto de estágio

1. Como classifica a sua experiência como estagiária?

Como estagiária acho que correu bem, bastante bem. Também a educadora cooperante neste caso ajudou bastante ... claro que o contato com as crianças foi essencial. No princípio estávamos um bocadinho apreensivas porque era estágio mais profundo, e não tínhamos assim tanta preparação como deveríamos ter tido. No geral correu bem...A nossa relação com as crianças e com a educadora cooperante foi ótima, não tenho nada a dizer contra. E com a minha orientadora de estágio foi bom. Não há nada a apontar de negativo.

2. Sentiu necessidade de apoio no estágio? Que tipo de apoio? Por parte de quem?

Em algumas partes sim, porque era uma fase nova. Tínhamos tido estágios mas, era estágio prático mas não tanto tempo como tivemos no 4º ano.. e claro a orientadora ajudou bastante, a educadora cooperante também e essencialmente a orientadora que nos deu bastante bagagem e material e ajudava-nos sempre no que era necessário. Sentimos necessidade tanto apoio material como também moral... foi muito importante, e necessitamos sempre desse apoio.

### Relação com a cooperante

1. Como caracteriza o apoio prestado pela sua cooperante?

Foi ótimo, como já disse anteriormente, não tenho nada a apontar. Apoiou sempre, no que podia, ajudava. Sempre a dar ideias, sugestões, para nós melhorarmos, é assim...não tenho nada que apontar. Sempre disponível, até tinha aquela dificuldade

como tava a estudar, mas esteve sempre disponível e ajudava no que era necessário... nesse caso, nada a apontar, também.

2. Como classifica o tipo de relação estabelecida com a sua cooperante?

Foi de ajuda de apoio, também foi próxima, quando precisávamos falávamos com a educadora à vontade, não tínhamos nada que ... ponha-nos sempre à vontade, é fundamental, porque trabalhar com crianças, apesar de neste caso nos darmos bem com a educadora isso facilita o trabalho com as crianças, e isso foi ótimo. Sempre disposta, apoiou-nos bastante,...

3. Como considera a influência da sua cooperante na sua formação inicial?

Como ainda não trabalhei na área, não posso dizer... Foi esta cooperante, e a outra que tivemos no outro ano, que também foi um estágio mais... não tanto como no 4º, mas também mais neste ano... Acho que sim, que nós víamos como um exemplo, como não tínhamos estado tanto tempo com uma educadora cooperante foi como um exemplo ...é claro que há coisas que vamos seguir e há coisas que não vamos seguir... apoiou-nos bastante e é um exemplo a seguir. Ela orientava-nos bastante e claro que nos influencia bastante.

4. Em que medida a sua cooperante contribuiu para o desenvolvimento da sua prática pedagógica?

Acho que não se distanciou, que foi muito correta... ela apoiou-nos imenso e quando tinha alguma coisa, e tínhamos uma atividade e vínhamos com ideias, apoiava-nos e dizia o que era melhor, o que não era melhor. Reuníamos e ela via os pontos que estavam bem e que não estavam bem e que estava menos bem tentava fazer-nos ver. Mas é claro que a palavra final... se estávamos de acordo ou não, como eramos a parte interessada ali. Influenciou, porque era um exemplo. Como eu já disse, era a educadora que teve mais tempo e que trabalhou com mais profundidade.

5. Em que medida a sua cooperante influenciou a construção da sua identidade profissional?

Acho que influenciou um bocadinho. Como eu já disse, acho que cada ano foi diferente, tirámos um bocadinho de cada. Mas como eu já disse, este ano é mais longo e uma prática mais profunda... um bocadinho, não digo muito, mas ficou um bocadinho. Há

coisas, como eu já disse que eu vou seguir, que eu acho que é correto e eu acho que vai-me ajudar também tanto a nível pessoal como profissional, mas é claro que há coisas... que vou seguir as minhas ideias, e a experiência ... Claro que há coisas em que vou me apoiar...

## Entrevista - H2

### Perfil das educadoras de infância

1. Idade: 29
2. Situação profissional: À espera de estágio profissional

### O contexto de estágio

1. Como classifica a sua experiência como estagiária?  
Enriquecedora e gratificante
2. Sentiu necessidade de apoio no estágio? Que tipo de apoio? Por parte de quem?  
Sim. Apoio moral e pedagógico. Por parte das colegas, educadora cooperante, orientadora de estágio e restantes docentes.

### Relação com a cooperante

1. Como caracteriza o apoio prestado pela sua cooperante?  
Muito bom.
2. Como classifica o tipo de relação estabelecida com a sua cooperante?  
Acima de tudo uma relação extremamente sincera.
3. Como considera a influência da sua cooperante na sua formação inicial?  
Foi uma boa influência.
4. Em que medida a sua cooperante contribuiu para o desenvolvimento da sua prática pedagógica?  
Foi uma mais-valia, uma vez que nunca pôs entraves principalmente à criatividade e imaginação, desde que estes viessem devidamente fundamentados.

5. Em que medida a sua cooperante influenciou a construção da sua identidade profissional?

Ao longo dos quatro anos da licenciatura tive três educadoras cooperantes, todas elas marcaram e influenciaram aquilo que é agora a minha identidade profissional (ainda em construção) de diferentes maneiras. Desde a maneira de estar, à maneira de agir, relacionamento com as crianças, confiança no terreno, é difícil enumerar todas, mas a verdade é que acho que tive muita sorte em relacionar-me com todas elas.

## Entrevista I1

### Perfil das educadoras de infância

1. Idade: 27
2. Situação profissional: Não está a lecionar

### O contexto de estágio

1. Como classifica a sua experiência como estagiária?

A experiência foi bastante gratificante, porque apesar de não termos muitos apoios... a nível da escola, foi uma escola que também abriu, a escola... que abriu no ano que nós fomos para lá, conseguimos fazer um trabalho que para nós foi notável, porque consegui desenvolver muitas áreas, apesar de não termos o apoio, portanto da nossa educadora, porque também que ser uma coisa nossa... mas um experiência boa, porque conseguimos resolver muitos dos nossos objetivos.

2. Sentiu necessidade de apoio no estágio? Que tipo de apoio? Por parte de quem?

Eu senti necessidade de apoio por parte das nossas orientadoras de estágio, a nível das orientadoras, tanto da universidade, como da nossa orientadora cooperante...a educadora cooperante. E senti, pelo menos um bocadinho desamparada em diversas situações, portanto mais...Dar opinião, nós tínhamos, não tínhamos era, soluções. Acho que há um bocado falta de soluções de apoio para os estagiários que estão um bocadinho ainda desorientados, e o saber criticar havia sempre crítica, não havia era a solução do problema, portanto, é isso...

### Relação com a cooperante

1. Como caracteriza o apoio prestado pela sua cooperante?

Foi um apoio intermédio. Ela era uma pessoa que, a nível das nossas planificações era ela que orientava, que dizia o que estava bem, e até gabava muito as nossas atividades, mas depois o resultado final foi um pouco mau, porque, puseram-nos num patamar elevado e depois a nível de avaliação não foram bem assim...Os resultados não foram os falados e os esperados.

2. Como classifica o tipo de relação estabelecida com a sua cooperante?

É assim, a nossa relação com a nossa educadora, eu até considerei que foi muito boa. Nós tínhamos o hábito de perguntar o que ela gostava que nós desenvolvêssemos, se achava que as atividades estavam bem, portanto, nós tínhamos, até acho, comparado com os outros anos de estágio, que foi uma educadora que nós sentimos bastante à vontade para conversar e ter os pontos negativos, os pontos positivos, portanto, aí até criei até uma relação considerada boa.

3. Como considera a influência da sua cooperante na sua formação inicial?

Influenciou a forma como ela dirigia a sala e a nível de organização da sala. Nós tentámos nos guiar pelo que ela já tinha feito, para também não chegarmos, e oferecer uma coisa completamente diferente às crianças. Nesse sentido sim. Agora, a nível de atividades não... Não tanto a nível da formação, mas a nível da organização da sala.

4. Em que medida a sua cooperante contribuiu para o desenvolvimento da sua prática pedagógica?

Contribuiu com as suas experiências. Não digo as desse ano, mas as experiências passadas dela, na área do ensino especial, também, que também nos cativou a enveredar por essa área. Acho que foi mais a esse sentido.

5. Em que medida a sua cooperante influenciou a construção da sua identidade profissional?

Acho que não, porque não tem a ver com os meus ideais como educadora. Acho que não me identifico com nada... com o tipo de trabalho que faz, porque se calhar ela também está a construir isso, ela teve muitos anos no ensino especial, depois o ano passado foi o primeiro ano que ele teve no ensino normal... e não é uma pessoa que eu olho e digo:” Ah eu gostava ter algumas características dela como educadora... não.

## Entrevista I 2

### Perfil das educadoras de infância

1. Idade: 23
2. Situação profissional: Não está a lecionar

### O contexto de estágio

1. Como classifica a sua experiência como estagiária?

Por acaso foi muito boa, foi... foi, meio estagiar, meio profissional, ou seja, a nossa educadora cooperante deu-nos muita liberdade sempre tive o apoio dela, mas sempre tivemos muita liberdade para, pronto, para desenvolver aquilo em que a gente acreditava e aquilo que a gente já levava preparado. Portanto, eu gostei muito, sentia-me meia a trabalhar, como se já tivesse fora do curso. Havia momentos durante a semana que a gente esquecia que estava no curso e parecia um trabalho.

2. Sentiu necessidade de apoio no estágio? Que tipo de apoio? Por parte de quem?

Era mais um nível de apoio, como é que eu hei-de dizer... prático, porque o curso dá-nos muito apoio teórico, só que ali, o prático. Por exemplo, tens uma situação assim: tens estas ferramentas para resolver, mas tens estas estratégias, acho que a nível de estratégias para resolver, tínhamos de ser nós a descobrir só. Tudo bem que faz parte do desenvolvimento do curso, mas sentimo-nos um bocadinho desapoixadas nesse nível.

**Mas mais a esse nível por parte de quem? Da cooperante? Das professoras da universidade? Sentiste-te desamparada nesse sentido...?**

A cooperante ajudava muito, mas também tinha as suas limitações por não estar na universidade, mas até onde ela podia ir, tentava ir.

## Relação com a cooperante

### 1. Como caracteriza o apoio prestado pela sua cooperante?

Foi bom, isso beneficiou pela área em que ela trabalhou muitos anos. A minha cooperante esteve a trabalhar no ensino especial durante muitos anos e a maneira como ela vê as crianças, e a maneira como ela interage com as crianças, interessa-me muito porque é um projeto mais humano. Eu acho que as escolas hoje em dia, os jardins de infância estão a tornar-se escolas, já não é um jardim de infância. É uma escola para aprender a ler e a escrever e a falar, não se faz mais nada, e esta educadora não. Tem um projeto diferente. Ela dá valores, quer fomentar esses valores, quer tratar as crianças como crianças e nesse aspeto, a minha cooperante, por exemplo influenciou-me bastante. Até a nível dos projetos de sala fui muito influenciada por isso. Porque a admiração que ela tem pelas crianças e o projeto não era ensinar a ler e a escrever, mas a ter valores.

### 2. Como classifica o tipo de relação estabelecida com a sua cooperante?

Foi muito boa. Nos estávamos sempre apoiadas, não só na escola, mas fora dela. Bastava ter um problema, ligar tentar resolver. Nunca nos disse não, nem nunca ouvi ... Eu senti-me apoiada

### 3. Como considera a influência da sua cooperante na sua formação inicial?

É mais ou menos como eu já disse. Ela vê a escola de maneira diferente. Talvez influenciada pelos 25 de ensino especial, mas ela vê o jardim de infância de maneira diferente. E é um bocadinho como disse, foi das educadoras cooperantes que tive, aquela com que mais me identifiquei e consegui ter ....um rumo que eventualmente deverá passar pelo ensino especial, precisamente porque penso que ela deve ter... por ter contato com o ensino especial. Por isso eu acho que todos os educadores deveriam de ter um olhar mais amplo. A educadoras que só passaram pelo ensino norma têm um olhar restrito e é o que eu acho das cooperantes que tive, eu consegui ver a diferença, dela para as outras. A de 4º ano influenciou-me bastante.

4. Em que medida a sua cooperante contribuiu para o desenvolvimento da sua prática pedagógica?

Ela contribuiu muito. Ela dava-nos . Nós tínhamos 3 dias lá . Nos fazíamos a reflexão da semana e planeava-mos a semana seguinte e depois nós fazíamos as planificações e ela fazia a revisão. Ajudava a fazer as planificações, ajudava-nos se nós tivéssemos com dificuldade nalguma semana, a programar a semana. Ajudava-nos, não a nos dar o material, vocês que vão aqui, ali e vão encontrar e sempre apoiou-nos. Tínhamos sempre a nossa liberdade, mas sempre uma liberdade apoiada... Nós tínhamos as ideias, dizíamos e depois a planificação era feita por nós... e a partir daí os erros foram aparecendo, como éramos só nos a fazer, os erros foram surgindo e ela vinha depois e dizia: vocês fizeram um bocadinho melhor ou pior, para a próxima façam assim. Ela dava sempre um feedback, hoje foi bom ou foi menos bom, e a partir daí a gente ia fazendo o resto, mas ela apoiava sempre.

5. Em que medida a sua cooperante influenciou a construção da sua identidade profissional?

Eu sempre tive interesse pela educação de infância, ponto final. Nunca houve outro. Mas dentro da educação de infância há muita coisa. Quando fiz o concurso nunca pensei. Tinha uma ideia geral de como era o curso, e depois foi-me apercebendo que era uma área que gostava muito, por acaso gostava de deixar passar um bocado porque acho que separar os meninos numa escola, os ditos normais e é preciso que tenha educadores que ... numa escola dita para todos e pronto isso...quer dizer muita coisa. Também da partilha que a educadora fez, lembro da sua experiência profissional nos anos anteriores, fiquei muito mais interessada. Deu realmente o click ...não só para agora , como isto está a prioridade é arranjar trabalho mas que será uma coisa a investir no futuro, tanto profissionalmente como também depois pessoalmente, dentro de um projeto maior.

## Entrevista – J1

### Perfil das educadoras de infância

1. Idade: 25
2. Situação profissional: Educadora de Infância contratada

### O contexto de estágio

1. Como classifica a sua experiência como estagiária?

Durante o meu percurso, enquanto estagiária, classifico o mesmo, de Muito Bom, dentro das condições proporcionadas. Durante o curso, pré-bolonha, fomos alvos de algumas mudanças, que se reflectiram no programa e consequentemente no estágio. Havia menos horas de prática, e mais aulas em simultâneo. Apesar de sentir uma certa instabilidade no estágio, aprendi muito, pois tive excelentes orientadoras e educadora cooperante.

2. Sentiu necessidade de apoio no estágio? Que tipo de apoio? Por parte de quem?

Apoiei-me sempre na orientadora de estágio, na educadora cooperante, na minha colega de estágio, e por vezes, para preparar materiais, pedia ajuda a algumas amigas.

### Relação com a cooperante

1. Como caracteriza o apoio prestado pela sua cooperante?

Considero muito bom. O elemento essencial deste apoio, foram as reflexões que fazíamos em todos os dias de prática. Havia grande sentido de auto-crítica por parte das estagiárias, bem como grande capacidade em pensar em estratégias solucionadoras para as situações mais problemáticas.

2. Como classifica o tipo de relação estabelecida com a sua cooperante?

A relação com a cooperante foi excelente, com base na sinceridade, justiça e atendendo sempre ao primordial, a aprendizagem significativa de cada criança.

3. Como considera a influência da sua cooperante na sua formação inicial?

Foi essencial, aprendi a ser educadora. Além dos conhecimentos teórico-práticos que partilhámos, transmitiu-nos uma calma que é importante que uma educadora tenha. A sua relação com as crianças, harmoniosa, a sua metodologia centrada na criança, foi aprendizagens essenciais para nós, enquanto estagiárias.

4. Em que medida a sua cooperante contribuiu para o desenvolvimento da sua prática pedagógica?

A minha cooperante contribuiu no meu processo pedagógico, na medida em que me orientava todos os dias, através da reflexão e crítica construtiva, como já referi anteriormente.

5. Em que medida a sua cooperante influenciou a construção da sua identidade profissional?

A minha cooperante mostrou-me que mesmo que por vezes o caminho pareça difícil, não devemos desistir. Quando o ambiente está atribulado, devemos ter ainda mais calma, de forma a amenizar a situação. Ensinou-me que o diálogo reflexivo, com as crianças, é o melhor método para que estas tenham atitudes comportamentais mais corretas. Por vezes precisamos falar com as crianças muitas vezes durante um só dia, mas não podemos desistir de nenhuma delas. Todas as atividades ou tarefas, se não forem elaboradas pelas crianças, não serão nunca significativas para elas. A criança é agente da sua aprendizagem. Por fim, aprendi com ela, que temos de ter muito amor, carinho e dedicação pela nossa profissão.

## Entrevista K1

### Perfil das educadoras de infância

1. Idade: 26
2. Situação profissional: contratada

### O contexto de estágio

1. Como classifica a sua experiência como estagiária?

Foi positiva, foi ao encontro daquilo que eu esperava, ...trabalhei nas diferentes áreas, foi para uma sala de jardim de infância...eu gostei, foi mesmo ao encontro daquilo que eu esperava.

2. Sentiu necessidade de apoio no estágio? Que tipo de apoio? Por parte de quem?

Sim senti muito apoio por parte da educadora que nos fez observação, neste caso que nos orientou no nosso estágio (orientadora da universidade), sem dúvida foi um excelente apoio. Facilmente eu pedia, e ela ajudava até porque já era uma professora que tinha a minha cadeira de estágio e pronto, sempre me orientou, tanto a mim, como à minha colega.

E sentiu apoio da educadora cooperante?

Não tanto quanto eu esperava, senti mais apoio por parte da minha orientadora de estágio do que propriamente da educadora cooperante.

### Relação com a cooperante

1. Como caracteriza o apoio prestado pela sua cooperante?

Tinha muito que ser eu a pedir, ela não estava muito recetiva a ajudar, ou até não percebia que eu precisava de apoio. Acho que uma educadora cooperante deve ser alguém que dada a sua experiência, já profissional, já está ...deve perceber esse tipo de situações, até quando a estagiária precisa ou não de apoio e eu tinha mesmo que abordá-la e pressionar e tentar puxar um bocadinho mais por ela.

2. Como classifica o tipo de relação estabelecida com a sua cooperante?

Era uma relação positiva, dávamo-nos bem, só que sentia-a um pouco apreensiva no início, talvez por ser estagiária, e ela ser uma educadora já com muitos anos de experiência, ela sentia talvez um bocadinho de relutância, as coisinhas mais recentes que nós já tínhamos estipulado, das inovações que nós tínhamos e preparámos para as atividades. Via que ela tava assim um bocadinho...e ela não estava preparada...talvez pelo comodismo...e senti isso por parte da educadora cooperante.

3. Como considera a influência da sua cooperante na sua formação inicial?

Sim, em certo ponto teve, apesar de não...por exemplo hoje trabalho e não busco nem sequer uma atividade ou o que quer que tenha observado, por parte dela. Não que ela que ela me tivesse dado novas ideias para a minha prática...mas sim foi influente de uma maneira positiva ou negativa. Sim sempre teve influência.

4. Em que medida a sua cooperante contribuiu para o desenvolvimento da sua prática pedagógica?

É como já disse, apesar de não me cingir muito pela maneira como ela trabalhava, em certo ponto também foi bom poder ter conhecimento da forma como ela trabalhava e aí ir ou não ao encontro das minhas ... daquilo que acredito e como deve ser feito. Ao fim ao cabo, acabo sempre por compara o meu trabalho com o que supostamente ela fazia lá no infantário.

5. Em que medida a sua cooperante influenciou a construção da sua identidade profissional?

Não muito... até porque não me relembro constantemente o que passei no estágio... porque não foi assim tão marcante quanto deveria ser para uma estagiária. Para mim, não. Em relação às minhas colegas senti que estava em pé de desigualdade porque ouvi comentar por parte das minhas colegas que a educadora não tinha esse tipo de reações, ou essa resistência às atualidades...Foi basicamente isso...Não nada nem muito positivo, nem muito negativo no meu estágio.

## Entrevista K2

### Perfil das educadoras de infância

1. Idade: 26
2. Situação profissional: contratada

### O contexto de estágio

1. Como classifica a sua experiência como estagiária?

Como estagiária senti que a minha prática pedagógica e o estágio duraram pouco tempo. Sai da Universidade com pouca prática para a realidade profissional, e que tenho algumas dificuldades.

2. Sentiu necessidade de apoio no estágio? Que tipo de apoio? Por parte de quem?

Senti alguma necessidade de apoio, tanto pelos docentes da Universidade, como também pela minha cooperante.

### Relação com a cooperante

1. Como caracteriza o apoio prestado pela sua cooperante?

Na minha opinião, o apoio prestado pela minha cooperante, foi muito reduzido, pois nas reflexões diárias, esta ficava somente à espera da minha reflexão, e referia muito pouco acerca da minha prestação. Mas infelizmente só no final do semestre, é que esta disse onde tinha que melhorar.

2. Como classifica o tipo de relação estabelecida com a sua cooperante?

Uma relação estritamente formal.

3. Como considera a influência da sua cooperante na sua formação inicial?

Ela influenciou-me muito pouco.

4. Em que medida a sua cooperante contribuiu para o desenvolvimento da sua prática pedagógica?

Em certa parte, contribuiu nalguns pormenores que devo ter em conta, enquanto educadora.

5. Em que medida a sua cooperante influenciou a construção da sua identidade profissional?

A minha cooperante influenciou em certa parte, em algumas atitudes de como agir com os encarregados de educação, bem como nalgumas atitudes que não devemos ter na nossa profissão.

## **Entrevista etnográfica semi-estruturada**

**Tema:** Escolha da profissão

**Entrevistado:** sujeito da observação participante

**Dia:** 16 de Fevereiro de 2011

### **➤ Quais foram as suas motivações para a escolha da profissão?**

A área relacionada com a primeira infância sempre despertou o meu interesse. Uma das motivações é o gosto pelas crianças, as brincadeiras e alegrias que nos proporcionam e os momentos divertidos.

Não posso dizer que este era o meu sonho de criança, mas ao longo do meu crescimento e desenvolvimento foi cativando a minha atenção, especialmente pelo contato com os meus sobrinhos, e isso foi despertando em mim o interesse pelo mundo das crianças

### **➤ Quais foram os fatores que a levaram à escolha do curso?**

O desejo em querer obter mais conhecimentos sobre o desenvolvimento, comportamentos e aquisições das crianças ao longo do seu crescimento. Adquirir mais conhecimentos para poder colocar em prática.

Outro fator da minha opção em enveredar por esta profissão foi em grande parte pelo fato de ter trabalhado como ajudante. Tinha consciência do meu lugar como ajudante, mas pensei que podia ir mais além e aprofundar os meus conhecimentos, saber a intencionalidade inerente às atividades e às ações para com as crianças....

Acho que estes foram os aspetos mais importantes: Por um lado, ter sido ajudante e ter gostado e por outro, querer aumentar os meus conhecimentos sobre a prática pedagógica com as crianças

## **Entrevista etnográfica semi-estruturada**

**Tema:** Representações do estágio do 4º ano

**Entrevistado:** sujeito da observação participante

**Dia:** 10 de Março de 2011

- Quais foram as dificuldades sentidas na Prática Pedagógica (fatores potenciadores/inibidores)?

Durante a minha prática pedagógica do 4º ano a maior dificuldade sentida foi a existência de duas professoras na mesma sala e apenas trabalharmos com uma, pois por mais que quiséssemos dar continuidade as temáticas abordadas ao longo da semana, havia sempre uma divergência de ideias e apenas a nossa professora cooperante o fazia.

No entanto, existiram factores positivos e que me ajudaram a efectuar a prática pedagógica com sucesso, um deles foi a carga horária atribuída ao mesmo, pois eram três dias seguidos que tínhamos para estar com as crianças no directo e assim dar continuidade à temática desenvolvida, o que nunca aconteceu nos anos anteriores e a disponibilidade dos recursos materiais e humanos existentes na instituição e sala da atividade.

- **Que sentimentos e receios estiveram presentes no início do estágio?**

No início do estágio havia uma mistura de sentimentos, desde nervosismos, ansiedade, euforia e alegria, depois aos poucos consegui aprender a gerir os meus sentimentos.

Um receio que tinha sempre em mente, era de como seria a professora cooperante que me ia acompanhar durante o ano lectivo, pois tinha tido experiências menos boas nos anos anteriores.

- **Como considera a relação com a professora cooperante?**

A relação estabelecida com a professora cooperante foi feita gradualmente, com uma abertura para tratar de qualquer tema, desenvolvendo uma relação positiva.

Um aspecto a salientar, que a meu ver foi muito benéfico, foi a disponibilidade da professora cooperante para o diálogo, que no fim de conta foi um passo muito importante para ficarmos a conhece-la melhor e vice-versa.

Sempre houve uma partilha de informação por parte de ambas, o que veio a fortalecer ainda mais a relação que se desenvolveu ao longo do ano.

➤ **Que expectativas tinha em relação à sua professora cooperante?**

Inicialmente estava um pouco receosa, devido más experiências anteriores.

Como professora cooperante, esperava que se comportasse, basicamente como esteve, fez, participou e colaborou durante a orientação da minha prática pedagógica, ou seja, esperava que me orientasse e ajudasse a ver e a comportar-me de forma correcta através do exemplo e de críticas.

Transcrição das  
Entrevistas Etnográficas

## **Entrevista etnográfica semi-estruturada**

**Tema:** O primeiro ano de serviço (ano probatório)

**Entrevistado:** sujeito da observação participante

**Dia:** 22 de Março de 2011

➤ **Como tem sido o primeiro ano de docência? (receios e sentimentos presentes no 1º ano)?**

O meu maior medo era o de não conseguir controlar o grupo, ter pulso firme perante as suas atitudes e o receio de não saber responder de forma adequada e correcta às diversas situações do quotidiano.

Um outro receio com que me deparei no início foi a forma como todos os elementos da sala: crianças, pessoal auxiliar e pais, iam-me receber e aceitar, uma vez que vinha substituir a educadora.

Actualmente posso dizer que sinto-me satisfeita e contente com todo o acolhimento que me têm vindo a presentear.

➤ **Como decorreu o processo de integração no estabelecimento de ensino e na sala de atividades (com os colegas, com as crianças e com os pais)?**

A minha integração no estabelecimento de ensino foi feita de forma gradual e natural, pois já conhecia o mesmo e respectivo pessoal. Embora tenha sido para exercer funções diferentes todos receberam-me com carinho e amizade. Relativamente à sala das atividades, inicialmente foi difícil pois tinha a sensação que era vista como uma intrusa, sensação que aos poucos desapareceu e desabrochou grandes amizades.

No que diz respeito ao meu acolhimento por parte das crianças foi acessível pois metade o grupo vinha de casa e a outra metade foi conquistada com palavras de amizade, diálogos, sorrisos e muitas brincadeiras.

Os pais, da mesma forma, foram sendo conquistados através dos diálogos com o pessoal da sala e da instituição, bem como através das acções e resultados encontrados nos seus filhos: bem-estar e alegria.

➤ **Como descreve a sua prática pedagógica (dificuldades sentidas; necessidades; intenções pessoais e pedagógicas, ...)?**

Ao longo do ano lectivo tenho deparado-me com algumas dificuldades, nomeadamente com o tempo para a realização das atividades relacionadas com o projeto curricular de sala. Embora todas as atividades relacionadas com as festividades vêm de encontro à temática desenvolvida no projeto.

Visto ter um grupo heterogéneo a nível de idades, senti dificuldades em acompanhar e satisfazer os interesses e necessidades de todos, no entanto tive sempre em atenção os mesmos e tentei dar respostas a todos da melhor forma, pedindo por vezes a colaboração dos mais velhos para acompanhar e ajudar os restantes.

Os objectivos e metas a que me propões a alcançar, posso dizer que foram concretizados com sucesso e nada melhor para comprovar, do que a evolução das crianças da sala, que cresceram em todos os sentidos: autonomia, responsabilidade, conhecimento, saber partilhar, ouvir e estar, respeitar e preservar a natureza, entre outros.

Transcrição da Entrevista  
à Coordenadora Pedagógica

## **Entrevista Etnográfica à Coordenadora Pedagógica**

Dia: 31/07/2011

Hora: 11h30 – 12h15

1. Como caracteriza o trabalho de equipa da educadora com as ajudantes da sala?

Primeiramente, parece-me pertinente referir que a educadora Ana, antes de exercer a profissão de Educadora de Infância, desempenhou funções como Ajudante da Acção Educativa durante três anos. Acredito que este é um factor muito positivo e determinante no seu perfil enquanto profissional de educação, pois ao exercer a sua prática pedagógica, apresenta já uma grande componente prática ao nível das rotinas, trabalho de equipa, relação adulto-criança e relação com os pais. Apesar das bases que adquirimos na nossa formação inicial, enquanto educadoras, acredito que estes factores só se constroem verdadeiramente no “terreno” (na prática).

Pelo que pude observar, a Educadora Ana durante este ano lectivo, preocupou-se em envolver activamente as Ajudantes em todos os momentos da rotina da sala, incluindo e tomando em consideração as suas opiniões e ideias. Deu sempre a conhecer a planificação semanal das actividades a realizar e o desenvolvimento do Projecto Curricular de Grupo. A sua Relação foi sempre baseada na partilha, no diálogo, no respeito mútuo e aceitação das diferenças de cada elemento da equipa de sala. Considero que o trabalho desenvolvido neste sentido foi muito positivo, pois a Ana denotou um bom empenho no trabalho de equipa.

2. Como avalia a relação da educadora com o grupo de crianças?

A avaliação que faço da relação da educadora com o grupo de crianças é muito positiva, pois é uma relação baseada num diálogo aberto e sincero, numa interacção ao longo de todo o dia, quer dando apoio nas áreas, quer envolvendo-se nas brincadeiras com elas. Sempre com grande dedicação, empenho, carinho e amizade. É uma Educadora que se preocupa em responder aos interesses e necessidades de cada criança, numa educação diferenciada e reflexiva.

3. Como avalia a relação da educadora com os encarregados de educação?

Considero que a interacção da Ana com as famílias aconteceu de forma muito natural, positiva e segura, estabelecendo no dia-a-dia, uma relação próxima com os pais, mantendo sempre um diálogo aberto e sincero.

4. Como avalia a educadora em relação às atividades dinamizadas ao longo do ano letivo

As atividades dinamizadas ao longo do ano lectivo foram muito adequadas e no meu ponto de vista partiram dos saberes de cada criança. É importante referir que a educadora Ana, trabalhou com uma sala heterogénea, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, por isso o seu plano de ação requereu uma prática muito reflexiva e flexível, respeitando as características de cada criança e as especificidades deste grupo. As actividades desenvolvidas, no âmbito do projecto curricular de grupo, foram integradas na rotina normal da sala, sempre adaptadas às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento global do grupo de crianças.

5. Com base nas respostas anteriores como caracteriza o perfil pedagógico e profissional da educadora?

A educadora Ana, neste momento está a construir o seu perfil pedagógico, enquanto profissional de educação. A caminhada que fez até o momento é muito positiva e acredito nas suas competências e potencialidades, pois tal como já referi anteriormente, apresenta muita facilidade na comunicação; quer com as crianças, a equipa da sala e os encarregados de educação e ainda muito empenho e dedicação no seu trabalho.

O educador de Infância tem um papel fundamental em envolver toda a comunidade educativa na educação das crianças, encorajando a comunicação entre todos os parceiros, ao mesmo tempo que proporciona situações educativas que permitem o envolvimento e a acção activa das crianças, através de experiências significativas e únicas. O grupo confiado à educadora Ana viveu muitas experiências diversificadas e significativas, das quais permanecerão para sempre nas suas memórias. Penso que a Ana apresenta um perfil pedagógico muito adequado e faço votos para que continue a investir na sua identidade profissional.

# Índice

Introdução.....	3
Fundamentação Teórica.....	4
A Educação Ambiental .....	4
A Floresta.....	4
A Floresta Laurissilva da Madeira .....	5
Áreas de Conteúdo .....	6
1- Área de Formação Pessoal e Social.....	6
2- Área de Expressão e Comunicação .....	6
3- Área do Conhecimento do Mundo .....	7
Objectivos e estratégias de acordo com as diferentes áreas de conteúdo.....	8
Organização do Ambiente Educativo .....	13
1- Organização do Espaço .....	13
2- Organização do Tempo.....	16
3- Organização da Equipa.....	17
Características de Desenvolvimento das Crianças com 3, 4 e 5 anos .....	19
Caracterização do Grupo .....	22
Esquema do Projecto .....	25
Conclusão .....	26
Bibliografia.....	27
Anexos.....	28

## Introdução

A lei-quadro da educação pré-escolar estabelece como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo da educação ao longo da vida” (Orientações Curriculares, 1997).

O projecto curricular de sala consiste na selecção de conteúdos que serão apresentados ao longo do ano lectivo, para uma melhor aprendizagem, tendo em conta as necessidades colectivas e individuais do grupo de crianças.

O projecto curricular de sala tem por base observar as crianças de forma individual e em grupo, para conhecer as capacidades, interesses, dificuldades e recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem. De modo a compreender as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades, a alargar os seus interesses e a desenvolver as suas potencialidades.

Este projecto refere-se à Sala dos ... e será um instrumento de trabalho relativo ao ano lectivo 2010/2011. O projecto foi elaborado com base no Projecto Educativo da Instituição, cujo tema é: “ A Criança de Hoje, Construindo o Amanhã: no Respeito pelo Meio Ambiente”.

Desta forma, e, tendo em conta a realidade que nos rodeia, sentimos necessidade de aprofundar os temas relacionados com a água, as plantas e os animais<sup>1</sup>, de forma a sensibilizar as crianças e toda a comunidade educativa para a preservação e conservação do Meio Ambiente, através das seguintes questões: catástrofes naturais; incêndios; desflorestação; extinção de algumas espécies e outros que possam surgir ao longo do ano.

É nossa intenção desenvolver a prática pedagógica, conscientes da individualidade de cada criança, respeitando sempre o seu tempo e o seu espaço, preparando-as para a vida futura em sociedade.

O ensino pré-escolar põe em marcha a curiosidade e desperta os interesses das crianças através da criação de ambientes ricos em estímulos e oportunidades de acção.

Ao longo do ano também iremos valorizar os cuidados quotidianos como o acolhimento, a higiene, as refeições e o descanso, pois são momentos privilegiados de contacto e afecto entre as crianças e a equipa educativa.

---

<sup>1</sup> Ver anexo 1

# Fundamentação Teórica

## A Educação Ambiental

De acordo com Gonçalves (s/d), a educação ambiental pretende reforçar a sensibilização dos cidadãos para os problemas do ambiente, bem como para as possíveis soluções do mesmo.

Tendo como referência a Carta de Belgrado-1975, os objectivos propostos para a educação ambiental são: tomada de consciência; aquisição de conhecimentos e atitudes; desenvolvimento de competências; capacidade de avaliação e empenho de participação (Gonçalves, s/d).

Considerando a importância da temática ambiental e a visão integrada do mundo, no tempo e no espaço, o jardim-de-infância deverá oferecer meios efectivos para que cada criança compreenda os fenómenos naturais, as acções humanas e as suas consequências para consigo, para a sua própria espécie, para os outros seres vivos e consequentemente para o ambiente.

## A Floresta

No dia 21 de Março comemora-se o Dia Mundial da Floresta, antes conhecido pelo “Dia da Árvore”. Esta alteração de denominação está relacionada com o facto de o termo “Floresta” ser mais abrangente (Guião de Educação Ambiental, 2006).

A floresta não representa apenas um conjunto de árvores. Além das árvores, também fazem parte, os outros seres vivos vegetais e animais, que aí encontram as condições necessárias à sua sobrevivência.

Em conjunto, todos estes seres vivos estabelecem relações entre si, criando um ecossistema complexo que contribui para a purificação do ar, evita a erosão dos solos, contribui para a regulação do clima e dos recursos hídricos, etc..

De acordo com o Guião de Educação Ambiental (2006), a floresta revela-se de grande importância para o homem, pois fornece alimento, combustível, substâncias para o fabrico de remédios, madeira, papel e outras matérias-primas para a produção de um enorme número de produtos, ou seja, a floresta, os seus produtos e serviços, nas suas

múltiplas valências (economia, social, ambiental, recreativa e cultural), tem um papel fundamental na riqueza e bem-estar da sociedade.

Embora seja do conhecimento de quase todos, a importância atribuída às florestas, assiste-se constantemente a acções que comprometem a sua preservação. Desta forma, é necessário despertar o interesse por parte das crianças e jovens para os problemas relacionados com as questões do meio ambiente (Guião de Educação Ambiental, 2006).

O conhecimento das árvores, da floresta e da natureza em geral constitui um valor cultural muito importante, que pode ser enriquecido aprendendo a observar e a estudar o que se observa. É preciso primeiro conhecer para depois então proteger e valorizar.

### **A Floresta Laurissilva da Madeira**

De acordo com o Guião de Educação Ambiental (2006), a Laurissilva consiste num tipo de floresta húmida subtropical, composta maioritariamente por árvores da família das lauráceas e endémico da Macaronésia, região formada pelos arquipélagos da Madeira, Açores, Canárias e Cabo Verde.

Actualmente é na Ilha da Madeira que existe a maior mancha de Laurissilva da Macaronésia e a que se encontra em melhor estado de conservação. Para além da diversidade biológica, outra riqueza da floresta Laurissilva é a água. A água está presente e faz com que esta floresta seja conhecida como “produtora de água”. Parte dessa água é recolhida e encaminhada por canais, as “Levadas”, para ser utilizada no consumo, na agricultura e nas centrais hidroeléctricas (Guião de Educação Ambiental, 2006).

Nos dias de hoje, a Laurissilva não é utilizada como floresta de produção, no entanto, é de salientar que, ainda são utilizadas, dela, algumas plantas na alimentação e para fins medicinais (folhas do loureiro, madre-de-louro, azeite-de-louro, frutos silvestres, etc.).

Segundo o Guião de Educação Ambiental (2006), a Laurissilva da Madeira é uma floresta de conservação e protecção, encontra-se protegida por legislação regional, nacional e internacional. Está maioritariamente incluída na área do Parque Natural e é considerado Património Natural Mundial da UNESCO.

## Áreas de Conteúdo

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), as “áreas de conteúdo” estão relacionadas com o pensar e a organização da intervenção do educador bem como as experiências proporcionadas às crianças. Estas, por sua vez, têm como bases o desenvolvimento sócio-afectivo, motor, cognitivo - enunciados pela psicologia como grandes áreas de desenvolvimento - contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

Assim as “áreas de conteúdo” são consideradas como âmbitos de saber, com uma estrutura própria, na qual estão incluídos diferentes tipos de aprendizagem, preparando a criança para a vida em sociedade, não limitando-se apenas aos conhecimentos como também ao dever saber-fazer.

### 1- Área de Formação Pessoal e Social

A Formação Pessoal e Social é considerada segundo as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (1997), uma área integradora e transversal, visto que todas as componentes curriculares contribuem para promover nas crianças atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes, solidários e capazes de resolver os problemas do quotidiano.

A Formação Pessoal e Social engloba todas as outras áreas pois está relacionada com a ligação que a criança estabelece com os outros, com o mundo e consigo própria, desenvolvendo deste modo valores e atitudes aceites socialmente.

### 2- Área de Expressão e Comunicação

A Área de Expressão e Comunicação engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que ajudam na compreensão e no crescimento domínio das diferentes formas de linguagem.

Possui vários domínios, relacionados uns com os outros, porque todos se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos, de recolha de informação e de sensibilização estética.

Desta forma temos:

- A. Domínio das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical

Segundo as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (1997), o domínio das diferentes expressões implica realizar e vivenciar diversas situações e experiências de aprendizagem, permitindo que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, investigar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos.

#### B. Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é considerada um objectivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar condições (clima de comunicação e escuta), permitindo desta forma uma aprendizagem significativa por parte das crianças.

Cabe ao educador proporcionar momentos de literacia e de contacto directo com diferentes tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita.

#### C. Domínio da Matemática

De acordo com as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (1997), as noções matemáticas são construídas a partir das vivências do quotidiano, facilitando a estruturação do pensamento e a resolução de problemas.

### 3- Área do Conhecimento do Mundo

A Área do Conhecimento do Mundo tem por base a curiosidade natural da criança e o seu desejo de saber e compreender o porquê das “coisas”. É essencial nesta área salientar os aspectos que se relacionam com os processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber e a atitude crítica.

## Objectivos e estratégias de acordo com as diferentes áreas de conteúdo:

### Formação Pessoal e Social

Objectivos	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interagir e colaborar com as outras crianças e adultos;</li> <li>- Estimular e construir relações com crianças e adultos;</li> <li>- Regular a participação nas diferentes situações comunicativas (aguardar a vez de falar, ouvir e respeitar a vez dos outros);</li> <li>- Fazer e expressar as suas escolhas e decisões;</li> <li>- Ser justa na resolução de problemas;</li> <li>- Desenvolver a autonomia na realização de tarefas simples (arrumar, lavar as mãos...);</li> <li>- Desenvolver autonomamente hábitos básicos de higiene e saúde;</li> <li>- Alcançar uma imagem positiva e precisa de si mesma, identificando características e qualidades pessoais;</li> <li>- Desenvolver a segurança e a confiança;</li> <li>- Identificar os próprios sentimentos, emoções e necessidades e comunica-los aos outros;</li> <li>- Progredir nas habilidades de integração, comunicação e participação;</li> <li>- Potenciar o desenvolvimento de condutas, hábitos e atitudes pro-sociais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincadeiras livres na sala;</li> <li>- Arrumação dos materiais da sala (cantinhos, jogos, brinquedos, ...);</li> <li>- Rotinas diárias;</li> <li>- Diálogo para a resolução de problemas;</li> <li>- Conversas sobre as vivências diárias;</li> <li>- Histórias;</li> <li>- Convívios;</li> <li>- Vivências de acontecimentos e épocas festivas;</li> <li>- Actividades conjuntas com os pais;</li> <li>- Dramatizações;</li> <li>- Actividades plásticas;</li> <li>- Actividades colectivas e individuais;</li> <li>- Jogos;</li> <li>- Actividades ao ar livre (orientadas e livres);</li> <li>- Canções e rodas mimadas.</li> </ul>

<p>(colaboração, altruísmo, empatia, reciprocidade, respeito, ...);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a construção de referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros;</li> <li>- Favorecer a autonomia da criança e do grupo assente na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência;</li> <li>- Promover o respeito pela diferença.</li> </ul>	
---	--

Expressões:

### Expressão Motora

Objectivos	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a motricidade global da criança;</li> <li>- Conhecer as diferentes partes do corpo e consciencializar-se das suas possibilidades motoras;</li> <li>- Promover o equilíbrio estático e dinâmico;</li> <li>- Correr pular e trepar;</li> <li>- Saltar e ultrapassar pequenos obstáculos;</li> <li>- Transportar objectos;</li> <li>- Fazer rolar uma bola e pontapeá-la;</li> <li>- Subir e descer escadas alternando os pés;</li> <li>- Desenvolver a capacidade, disponibilidade e utilização do próprio corpo como elemento expressivo;</li> <li>- Adquirir uma orientação no espaço;</li> <li>- Desenvolver a lateralidade;</li> <li>- Passar “por cima” e “por baixo” de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos de imitação de situações, acontecimentos, animais, pessoas, sentimentos, etc.;</li> <li>- Jogos de encaixe;</li> <li>- Modelagem;</li> <li>- Jogos de orientação espacial;</li> <li>- Jogos de orientação temporal;</li> <li>- Correr executando diferentes movimentos;</li> <li>- Explorar e criar situações que permitam correr, saltar, descer, subir, transporte de objectos, andar em bicos de pés, etc.</li> </ul>

<p>objectos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir um bom equilíbrio, ritmo, nível de tensão, velocidade, força, resistência, controle de postura e uma respiração adequada.</li> </ul>	
---	--

### Expressão Dramática

Objectivos	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a representação de cenas simples;</li> <li>- Promover a expressão corporal como meio de comunicação verbal;</li> <li>- Proporcionar vivências do faz-de-conta, imaginário e fantástico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincadeiras na área do faz-de-conta;</li> <li>- Jogos de expressão corporal;</li> <li>- Sombras humanas/chinesas;</li> <li>- Dramatização de histórias;</li> <li>- Utilizar fantoches como elementos facilitadores da expressão de sentimentos e desejos;</li> <li>- Caracterização, adereços e pinturas faciais;</li> <li>- Jogos de expressão e comunicação;</li> <li>- Teatro de fantoches.</li> </ul>

### Expressão Plástica

Objectivos	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enriquecer a expressão e o conhecimento do “eu” (impressão das mãos, pés, etc.);</li> <li>- Estimular a livre expressão, mediante as diversas técnicas pictóricas;</li> <li>- Modelar diferentes objectos;</li> <li>- Alcançar uma progressiva habilidade e agilidade manual;</li> <li>- Identificar as cores primárias e secundárias;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho;</li> <li>- Pintura;</li> <li>- Colagem;</li> <li>- Modelar: massa de cor, plasticina;</li> <li>- Digitinta;</li> <li>- Digipapa;</li> <li>- Rasgar e recortar diferentes tipos de papel;</li> <li>- Carimbagem;</li> <li>- Dobragem.</li> </ul>

- Desenvolver destrezas manipulativas como rasgar e cortar.	
---	--

### Expressão Musical

Objectivos	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover na criança a capacidade de ouvir, cantar e dançar;</li> <li>- Produzir e identificar sons;</li> <li>- Produzir ritmos com o corpo;</li> <li>- Distinguir contrastes básicos: alto; baixo: agudo; grave;</li> <li>- Potencializar a capacidade vocal;</li> <li>- Reconhecer sons.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reprodução de canções;</li> <li>- Canções acompanhadas com instrumentos musicais;</li> <li>- Audição de canções e ritmos diversos;</li> <li>- Dança;</li> <li>- Produção de sons com o corpo;</li> <li>- Utilização de instrumentos musicais: claves, maracas, pandeireta, triângulo, sinos entre outros.</li> </ul>

### Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita

Objectivos	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir um vocabulário adequado para expressar-se autónoma e correctamente;</li> <li>- Construir frases lógicas;</li> <li>- Compreender as mensagens comunicadas pelo adulto e pelas outras crianças;</li> <li>- Fomentar o diálogo valorizando a linguagem oral como meio de relação com os outros;</li> <li>- Compreender e reproduzir textos, lengalengas, poesias e canções;</li> <li>- Expressar sentimentos, desejos e ideias mediante a linguagem oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogos;</li> <li>- Histórias;</li> <li>- Lengalengas;</li> <li>- Poesias;</li> <li>- Rimas;</li> <li>- Trava-línguas;</li> <li>- Desenhos;</li> <li>- Manuseamento de livros;</li> <li>- Canções.</li> </ul>

## Domínio da Matemática

Objectivos	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar e nomear propriedades físicas de pessoas e objectos;</li><li>- Desenvolver as relações de classificação, seriação, ordenação e comparação;</li><li>- Reunir objectos semelhantes;</li><li>- Estabelecer sequências temporais;</li><li>- Comparar tamanhos utilizando correctamente os termos grande/ médio/ pequeno;</li><li>- Desenvolver a capacidade de estabelecer correspondência;</li><li>- Contar até dez;</li><li>- Compreender o conceito de “um” e “muitos”;</li><li>- Comparar e seriar objectos;</li><li>- Adquirir e explorar a noção de espaço;</li><li>- Conhecer e nomear as diferentes figuras geométricas: círculo, rectângulo, quadrado, losango.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Observação, manipulação e exploração de objectos;</li><li>- Manuseamento de objectos existentes na sala e instituição;</li><li>- Jogos de movimento, gincanas;</li><li>- Actividades na área dos jogos: dominós; puzzles e outros.</li></ul>

## Conhecimento do Mundo

Objectivos	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"><li>- Auto-Conhecimento;</li><li>- Conhecimento do espaço e material da sala de actividades;</li><li>- Integração no espaço escola/comunidade.</li><li>- Sensibilizar para o mundo que as rodeia;</li><li>- Reconhecer características e significados das épocas festivas;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Actividades livres nas diversas áreas da sala;</li><li>- Canções e jogos;</li><li>- Convívios com a comunidade da escola;</li><li>- Visitas de estudo;</li><li>- Passeios;</li><li>- Dramatizações;</li><li>- Livros.</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e valorizar algumas tradições culturais da comunidade;</li> <li>- Interiorizar valores fundamentais de convivência;</li> <li>- Relacionar algumas mudanças ambientais com as estações do ano;</li> <li>- Conhecer algumas funções, características e utilidade de diversos animais e plantas;</li> <li>- Aproximar-se do meio ambiente (Natureza), com atitudes de respeito, de conservação e de cuidado;</li> <li>- Observar e conhecer alguns fenómenos atmosféricos frequentes.</li> </ul>	
---	--

## **Organização do Ambiente Educativo**

“A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Orientações Curriculares, pg.38, 1997).

### **1- Organização do Espaço**

A sala está dividida por várias áreas de trabalho distintas. Nestas áreas os materiais estão dispostos de forma permanente e ao alcance das crianças, permitindo assim que actuem de forma independente, sempre sob vigilância do adulto.

Todas as áreas estão organizadas de forma a deixar um espaço central para a movimentação de uma área para outra e para as reuniões de grupo no tapete.

Na sala podemos encontrar as seguintes áreas:

➔ Área dos Livros

A linguagem é sem dúvida um dos factores importantes para o desenvolvimento global da criança. Neste cantinho, podemos ter a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento do espírito crítico, da capacidade criativa, da atenção para os acontecimentos, da pronúncia das palavras, desenvolver a responsabilidade no que diz respeito à conservação do material.

Objectivos:

- Estimular visualmente;
- Permitir a participação da criança em diálogos quando apresenta a história a outra criança, estimulando a linguagem, a leitura e a exploração de imagens;
- Aprender a folhear os livros e revistas, de modo a adquirir hábitos de leitura;
- Desenvolver as bases da expressão verbal, da criatividade, da imaginação e da concentração.

➤ Área dos Jogos

Na área dos jogos a criança tem a oportunidade de trabalhar sozinha ou em grupo, inventando os seus próprios jogos, reunir, encaixar.

Objectivos:

- Estimular a atenção;
- Fomentar a destreza óculo-manual;
- Desenvolver a motricidade fina;
- Desenvolver o conhecimento das cores e das formas;
- Desenvolver o raciocínio lógico-matemático;
- Classificar e seriar objectos segundo um dado critério.

➤ Área da Casinha

A área da casinha permite a representação de tudo o que as crianças vivenciam. Isto leva a criança a se libertar de conflitos, dando-lhe certa satisfação e segurança, imitar as pessoas nas situações que vivem, entendendo assim progressivamente o mundo dos adultos.

Objectivos:

- Possibilitar a criança a oportunidade de exteriorizar a sua forma de ser e que imite os adultos, dando largas às suas emoções, sentimentos, desejos e preferências;

- Desenvolver a criatividade, a desinibição, a linguagem oral, a socialização e a cooperação;

- Relacionar-se com os outros através de acordos e negociações;

- Fomentar a expressão verbal e gestual.

#### ➤ Área da Garagem

A área da garagem permite que as crianças brinquem sozinhas ou em pequenos grupos, dando a oportunidade de criarem situações reais ou imaginárias.

##### Objectivos:

- Adoptar papéis de adulto;

- Fomentar a expressão verbal;

- Reproduzir situações reais e fictícias;

- Incentivar a imaginação;

- Desenvolver a socialização.

#### ➤ Área da Expressão Plástica

A área da expressão plástica permite que as crianças entrem em contacto com diferentes materiais.

##### Objectivos:

- Promover a criatividade e a livre expressão da criança;

- Desenvolver o sentido estético;

- Experimentar e manipular diferentes materiais e técnicas;

- Desenvolver o controlo óculo-manual e a motricidades fina.

#### ➤ Área do Acolhimento

O cantinho do tapete permite que as crianças participem em actividades de grande grupo. Neste cantinho, as crianças podem dialogar em conjunto sobre os mais variados temas, participar no planeamento das diferentes actividades, ouvir histórias, ouvir música, cantar, dançar, dramatizar, etc.

##### Objectivos:

- Trabalhar as regras de disciplina, da aquisição e compreensão de ideias e conceitos;

- Desenvolver o saber esperar pela sua vez, a capacidade criativa e o saber ouvir o outro;

- Contar histórias, lengalengas e preparam-se as actividades quotidianas;

- Cantar músicas e efectuar jogos verbais e gestuais.

## 2- Organização do Tempo

A rotina desempenha um papel facilitador na captação do tempo e dos processos temporais. A criança aprende a existência de fases e do seu encadeamento sequencial.

Uma rotina diária consistente permite à criança fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas no contexto dos acontecimentos que vão surgindo. Além disso, transmite-lhes segurança através da sequência previsível de acontecimentos e permite-lhes gerir melhor o seu tempo.

A rotina da sala teve em conta os seguintes tempos:

Hora da entrada – acolhimento das crianças de forma afectuosa e confortável.

Hora das actividades livres – momento propício para a observação das crianças, das suas necessidades, interesses e dificuldades, bem como as suas competências e potencialidades.

Hora do recreio – oportunidade de explorar e brincar nos espaços exteriores, ao ar livre.

Hora da refeição – fundamental para as relações sociais e afectivas e para a aquisição de verdadeiras aprendizagens: introdução de novos alimentos e do manuseamento dos utensílios necessários para os mesmos. Deve ser um momento calmo, agradável e sem pressas e/ou ansiedades.

Hora da higiene – proporcionar um ambiente calmo para tornar as actividades relacionadas com a higiene enriquecedoras e divertidas. Ir-se-á impondo um horário para evacuar, urinar e lavar as mãos antes e depois das refeições.

Hora das actividades colectivas – momentos muito breves e simples, de forma a não cansar as crianças.

Hora da sesta – depois da refeição principal (almoço) deixar cada criança, segundo as suas necessidades, descansar voluntariamente. Este momento deve ser realizado com afectividade, facilitando o sono das crianças.

Hora da saída – as crianças são entregues aos seus familiares de forma carinhosa.

### 3- Organização da Equipa

A equipa da sala é constituída por uma Educadora de Infância; duas Ajudantes da Acção Educativa e os Pais e Encarregados de Educação das crianças.

#### ➤ Educador de Infância

O Educador de Infância é responsável pela intervenção pedagógica e pela planificação da acção educativa.

O Educador de Infância promove o desenvolvimento da criança:

- a) Estabelece uma relação pessoal com a criança, conjugando afecto, respeito e autoconfiança, com actividades que a estimulem;
- b) Integra e gere os recursos disponíveis da comunidade, de forma a enriquecer as actividades;
- c) Organiza de modo atraente o espaço em que as crianças se movimentam, para criar no Jardim de Infância um ambiente favorável à aprendizagem;
- d) Cria situações que despertam na criança a curiosidade e que desenvolvem a sua capacidade de pensar e agir;
- e) Propõe jogos que alimentam a imaginação e a criatividade;
- f) Organiza actividades dentro e fora do Jardim de Infância, que possam alargar e complementar os seus conhecimentos;
- g) Desperta a curiosidade e o pensamento crítico;
- h) Encoraja a procurar soluções e a ultrapassar dificuldades;
- i) Promove o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências da vida democrática, numa perspectiva de educação para a cidadania;
- j) Contribui para a igualdade de oportunidades, de modo a fomentar o sucesso da aprendizagem;
- k) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva tomada de consciência como membro da sociedade;
- l) Estimula o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;

- m) Desenvolve a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas com meio de relação, de informação, da sensibilidade estética e da compreensão do mundo;
- n) Proporciona à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito de saúde individual e colectiva;
- o) Procede ao despiste de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- p) Incentiva a participação das famílias no processo educativo e estabelece relações de efectiva colaboração com a comunidade.

➤ Ajudantes da Acção Educativa

- a) Ajudar nas tarefas de alimentação, cuidados de higiene e nas tarefas de conforto;
- b) Proceder ao acompanhamento da criança dentro e fora do Jardim de Infância;
- c) Participar na ocupação dos tempos livres das crianças, bem como nas actividades socioeducativas;
- d) Apoiar as crianças nos trabalhos em que participam;
- e) Proceder à reparação, arrumação e distribuição de todo o material destinado às crianças;
- f) Assegurar a ordem e a higiene dos respectivos serviços;
- g) Manter o material em bom estado de conservação;
- h) Desempenhar as demais tarefas que se relacionam e enquadram no âmbito da sua categoria profissional.

➤ Pais e/ou Encarregados de Educação

Os pais são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores. Assim, é fundamental que haja uma relação entre o Jardim de Infância e a família e uma troca de informação.

Desta forma, cabe a estes dois parceiros sociais, pais e educadores, construir um ambiente de confiança, condição essencial para uma acção educativa participada.

## Características de Desenvolvimento das Crianças com 3, 4 e 5 anos

### Desenvolvimento Físico - Motor

3 Anos	4 Anos	5 Anos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Possuem uma intensa necessidade de exploração sensorial e motora;</li> <li>- Imitam facilmente os movimentos que observam nos outros;</li> <li>- São desembaraçados e mostram-se espontâneos;</li> <li>- A coordenação dos movimentos melhora principalmente na direcção vertical e na horizontal;</li> <li>- O senso de equilíbrio desenvolve-se;</li> <li>- São capazes de executar jogos de encaixe, construir torres, recortar papel com os dedos e manipular massas plásticas;</li> <li>- Os lápis atraem-nos e rabiscam em todos os sentidos;</li> <li>- Sobem as escadas com um pé em cada degrau;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Podem andar de triciclo, jogar à bola, correr, saltar e virar-se;</li> <li>- Conseguem saltar estruturas usando as mãos e os pés;</li> <li>- Começam a subir tentando trepar;</li> <li>- Podem saltar num pé só;</li> <li>- Podem carregar recipientes com líquidos sem os entornar;</li> <li>- Aprendem a vestir-se sozinhos, a abotoar os botões da frente; atar os atacadores dos sapatos, escovar os dentes e ajudar nas tarefas domésticas;</li> <li>- Começam a sentir prazer em desenhar e às vezes os seus desenhos são reconhecíveis;</li> <li>- São capazes de copiar uma figura geométrica simples;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A exploração sensorial e motora acentua-se e a acção já é orientada para um resultado concreto do que para o simples prazer de sentir estímulos e mexer-se;</li> <li>- Podem saltar à corda, patinar, andar de bicicleta, subir a mesa e saltar para o chão e subir as árvores;</li> <li>- Têm facilidade para aprender a dançar e a fazer exercício e provas físicas;</li> <li>- Manejam os lápis com mais segurança e decisão;</li> <li>- Desenham formas sem relação entre si;</li> <li>- Não estabelecem com antecedência um plano racional, embora já começam o valor representativo do desenho e o comecem a</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equilibram-se num só pé por um segundo;</li> <li>- Ao andar, balançam os braços como os adultos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Podem utilizar tesouras com ponta redonda e esforçam-se por cortar direito;</li> <li>- Gostam de fazer pinturas com pincel.</li> </ul>	<p>utilizar como expressão do pensamento.</p>
--	---	---

### Desenvolvimento Sócio – Afectivo

3 e 4 Anos	5 Anos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizam mais contactos sociais e passam menos tempo em jogos individuais;</li> <li>- Já não são indiferentes à presença dos colegas;</li> <li>- Conseguem explicar-se e contar o que estão a fazer;</li> <li>- O interesse em conversar já caracteriza uma tomada de consciência do companheiro, do “outro”;</li> <li>- A colaboração em actividades paralelas e simultâneas é ainda pequena, uma vez que a criança não ultrapassou a fase egocêntrica;</li> <li>- Brincam em pequenos grupos, o que lhes permite a descoberta de si próprios e a sensação de se sentirem um entre muitos;</li> <li>- Surge o espírito da competição;</li> <li>- Aumentam as conversas com as outras crianças;</li> <li>- Percebem que são um indivíduo único e um membro da família com uma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tornam-se mais sociáveis e amigáveis, a hostilidade diminui;</li> <li>- Os desejos dos companheiros começam a ser levados em consideração;</li> <li>- Já têm a noção do grupo e participam em situações que implicam uma certa constância das acções individuais;</li> <li>- O faz de conta e as representações tendem para uma imitação cada vez mais perfeita da realidade, funcionando com um eficaz meio de comunicação entre as crianças;</li> <li>- Surgem algumas regras nas brincadeiras;</li> <li>- O acordo e a combinação prévia entre os participantes das actividades contribuem para a socialização;</li> <li>- Começam a dispensar a interferência do adulto para resolverem os seus problemas;</li> <li>- As discussões e as brigas são mais frequentes quando envolvem a</li> </ul>

<p>crescente noção de si próprios;</p> <p>- Tudo o que fazem é um teste para avaliar competências, capacidades e aptidões – definem-se a si próprios através daquilo que conseguem fazer e da competência com que o fazem, em termos de desempenho físico, comunicação, destreza manual, raciocínio e habilidade.</p>	<p>propriedade individual.</p>
---	--------------------------------

### Desenvolvimento Cognitivo

3 e 4 Anos	5 Anos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percebem claramente a existência da realidade exterior;</li> <li>- As suas atitudes são mais realistas e objectivas;</li> <li>- Têm grande interesse pelo mundo que as rodeia, querem saber o “como” e o “porquê” das coisas, e por isso estão sempre a fazer perguntas;</li> <li>- O vocabulário passa de mil para duas mil palavras e a comunicação verbal aprimora-se bastante;</li> <li>- A palavra “eu” é das mais frequentes nas suas conversas;</li> <li>- As tarefas já são desempenhadas com mais atenção e cuidado;</li> <li>- Em geral, as actividades que exigem concentração são acompanhadas com monólogos;</li> <li>- O pensamento é mais consecutivo e combinatório do que sintético;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvem a capacidade de pensar sobre aquilo que estão a fazer;</li> <li>- Começam a consciencializar-se de que a ideia precede a execução;</li> <li>- Tornam-se mais realistas e atentas;</li> <li>- O senso prático aumenta e elas já conseguem guardar os seus brinquedos de forma ordenada;</li> <li>- São capazes de comparar, têm a percepção de consequência, de forma e detalhe;</li> <li>- O sentido de tempo e duração começa a desenvolver-se;</li> <li>- O pensamento começa a tornar-se mais complexo, graças à linguagem, mais coerente, claro e compreensível;</li> <li>- As perguntas diminuem, mas, em contrapartida, são mais sérias;</li> <li>- As respostas que dão tornam-se mais objectivas;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- São capazes de contar histórias intercalando a ficção e a realidade;</li> <li>- Gostam de usar a fantasia, inventando pretextos com muita facilidade;</li> <li>- A memória aumenta e agem como se tivessem um plano contínuo e um pensamento desenvolvido;</li> <li>- Já não separam as frases de duas em duas palavras;</li> <li>- Invocam razões e resolvem problemas;</li> <li>- Compreendem as regras;</li> <li>- Comunicam o que estão a pensar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ainda não têm raciocínio inteiramente lógico, costumam representar mentalmente percepções e acções concretas;</li> <li>- O seu pensamento é intuitivo, os factos ainda são explicados pela própria experiência, mas já é receptiva às explicações dos adultos.</li> </ul>
---	--

## Caracterização do Grupo

O grupo de crianças que frequenta a Sala dos .... é formado por vinte e quatro crianças, treze com três anos e onze com quatro anos e distribuem-se da seguinte forma:

	3 Anos	4 Anos
Feminino	5	6
Masculino	8	5

Das vinte e quatro crianças deste grupo, dez já frequentavam a sala e as restantes catorze vieram de casa ou de outras instituições.

A maioria das crianças reside no concelho do Funchal.

Existe uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que está sendo acompanhada, semanalmente, pela Educadora do Ensino Especial e Terapeuta da Fala.

A adaptação das crianças foi feita de forma gradual e bem sucedida para a maior parte das crianças, que já se encontram integradas na “nova” sala.

O grupo possui mais meninos e isso reflecte-se no dia-a-dia do grupo, no modo de brincar e de estar na sala. Os meninos são mais impulsivos, enquanto as meninas são mais calmas.

A maioria das crianças ainda necessita de ajuda do adulto para comer, realizar a higiene pessoal na casa de banho e calçar os sapatos.

De um modo geral, as crianças já têm o controlo dos esfíncteres estabelecido, exceptuando uma criança. No entanto, por vezes, ainda acontecem algumas “surpresas” na hora do descanso.

Grande parte do grupo já começa a interiorizar as regras, embora ainda seja difícil colocá-las em prática.

Têm uma boa relação entre elas, brincando e efectuando actividades e jogos em conjunto.

É de referir que existe uma certa competição entre as crianças, todos querem ser o primeiro numa determinada tarefa (por exemplo: comboio, refeição, corridas). Esta característica é normal nesta faixa etária e tudo o que a criança faz é um teste para avaliar as suas competências, capacidades e aptidões.

A nível da linguagem, as capacidades de compreensão e de produção da mesma estão de acordo com a faixa etária que apresentam. De uma forma geral, a maioria das crianças expressam os seus sentimentos e emoções já são capazes de fazer um relato de forma coerente. No entanto existem algumas crianças que ainda apresentam dificuldade em expressar-se claramente.

A maioria das crianças já adquiriram um bom vocabulário e gostam de comunicar, quer seja a relatar factos do dia-a-dia, a contar histórias, a brincar ao faz de conta ou a participar nos vários registos das actividades realizadas na sala.

Em relação à expressão motora, as crianças apresentam, na sua maioria, um desenvolvimento motor equilibrado, tendo em conta a sua idade. Relativamente à motricidade fina, quase todas as crianças já conseguem pegar correctamente nos lápis e nos talheres (colher). Os desenhos estão cada vez mais aperfeiçoados, já apresentam um bom controlo e coordenação óculo manual para poder traçar linhas com um objectivo definido, sendo a maioria capaz de verbalizar o que consta no desenho. O grupo das crianças com três anos demonstra alguma dificuldade, encontrando-se na fase da garatuja.

Os interesses do grupo não são significativos, tanto as meninas como os meninos interessam-se por todas as áreas da sala.

São crianças normalmente muito receptivas perante as diversas actividades pedagógicas que lhe são apresentadas. Gostam de ouvir histórias, canções mimadas e de jogos de movimento. Interessam-se muito pelas aulas de Ginástica.

De um modo geral é um grupo muito alegre, participativo e têm em comum com as crianças das suas idades, o gosto pela descoberta e novidade.

# Esquema do Projecto

## Conclusão

A elaboração do projecto curricular é indispensável, na medida em que, desafia o educador de infância a investigar e a fundamentar de uma forma mais consciente os seus objectivos e metodologias. O projecto torna-se então o seu guia no trabalho a realizar junto das crianças, tendo sempre em conta as suas necessidades, idades e características de desenvolvimento.

Sendo a pré-escola um local de socialização por excelência, todas as aprendizagens que se efectuam visam não só uma boa integração no ensino básico (escolarização obrigatória) mas também uma inserção na sociedade como indivíduos autónomos, coerentes e conscientes dos seus direitos e deveres com cidadãos.

Tendo consciência que ao interagirmos com as crianças, influenciámos os seus comportamentos e que estes também são influenciados pela família, foi necessário assumirmos uma postura pouco intrusiva e ao mesmo tempo, pouco distante de forma a alterar alguns hábitos.

Conscientes que a mudança de mentalidades, conceitos e práticas pedagógicas inerentes ao espírito da comunidade educativa é algo que se obtém a médio e longo prazo, consideramos, no entanto, que a implementação deste projecto contribuirá para que todos se consciencializem da importância da redução do papel, da preservação da água, do respeito pelas plantas, da prevenção da extinção dos animais, ou seja, do respeito pelo Meio Ambiente.

## Bibliografia

Figueiredo, M.A.R. (2002). *Projecto Curricular de Turma no Jardim de Infância – Uma Perspectiva*. Lisboa: Projecto “Bola de Neve”.

Gonçalves, G. (s/d). *O papel da Educação Ambiental na Sociedade; Aspectos, Teorias e Práticas* (Mestrado em Gestão e Políticas Ambientais). Retirado a 15 de Dezembro de 2010 através de

[http://www.ensino.uevora.pt/mpa/6ed/modulo\\_3/docs/mod\\_3\\_2\\_5/peas\\_ggoncalves.pdf](http://www.ensino.uevora.pt/mpa/6ed/modulo_3/docs/mod_3_2_5/peas_ggoncalves.pdf)

Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: M.E/DEB- NEPE.

Ministério da Educação. (2006). *Educação para a Cidadania, Guião de Educação Ambiental: Conhecer e Preservar as Florestas*. (s/l): M.E/DGIDC.

Secretaria Regional. (s/d). *A Floresta, Fichas e Actividades*. (s/l): Direcção Regional do Ambiente.

# Anexos

## Planificação Semanal

Sala

De 7 a 11 de Fevereiro de 2011

	Áreas de Conteúdo	Objectivos	Actividades	Estratégias	Recursos
2 <sup>a</sup> Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Língua Oral Domínio da Expressão Plástica Área do Conhecimento do Mundo	Comunicar oralmente as vivências/ideias em grupo; Desenvolver a língua como meio de comunicação oral; Desenvolver o gosto pela expressão através do uso de diferentes materiais plásticos; Conhecer alguns aspectos relativos às plantas.	Diálogo com as crianças sobre o fim-de-semana; Conto de uma história: As Plantas; Exploração da história e respectiva temática: o que é uma planta?; Registo gráfico livre sobre a temática desenvolvida.	Dialogar com as crianças sobre como correu o fim-de-semana; Contar uma história com o auxílio do livro; Incentivar a criança a realizar um desenho.	História; Folhas de desenho; Cores de pau e cera.
3 <sup>a</sup> Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Língua Oral Domínio da Expressão Musical Área do Conhecimento do Mundo	Desenvolver a língua como meio de comunicação oral; Desenvolver o gosto pela expressão através do uso de diferentes sons e ritmos; Conhecer alguns aspectos relativos às plantas.	Sessão musical; Diálogo e exploração com as crianças sobre as plantas;	Dialogar com as crianças sobre os diferentes tipos de plantas.	Cd's; Leitor de cd's; Imagens reais de plantas.
4 <sup>a</sup> Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Motora Área da Formação Social e Pessoal	Desenvolver a motricidade global; Exprimir e auto-controlar o movimento do corpo; Participar em jogos de movimento; Cumprir as regras do jogo. Realizar as tarefas em equipa.	Sessão de psicomotricidade; Exploração de alguns movimentos corporais; Jogos de movimento.	Explorar as possibilidades de movimento do corpo;	Espaço amplo; Bolas; Cordas; Pinos; Arcos.
5 <sup>a</sup> Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Língua Oral	Desenvolver a língua como meio de comunicação oral; Desenvolver a capacidade de atenção, observação e memória;	Exploração e descoberta das sementes: com se reproduzem as plantas? Realização da experiência do	Explorar o que é uma semente; Incentivar as crianças a realizar a experiência	Frascos de vidro transparentes; Algodão; Feijões;

	Área do Conhecimento do Mundo	Conhecer alguns aspectos relativos às plantas; Realizar algumas experiências.	feijão no algodão; Registo da experiência.		Água; Quadro do registo.
6ª Feira	Área de Expressão e Comunicação: Área do Conhecimento do Mundo Área da Formação Pessoal e Social	Desenvolver a capacidade de atenção, observação e memória que o rodeia; Revelar curiosidade pelo meio que o rodeia; Respeite as regras que regem o funcionamento do grupo.	Exploração e descoberta das ervas; Exploração das diferentes áreas da sala e dos brinquedos pessoais das crianças.	Dialogar e explorar com as crianças os diferentes tipos de ervas; Proporcionar um ambiente acolhedor, calmo, rico em segurança e afecto; Estabelecer regras e rotinas.	Imagens reais de ervas; Áreas da sala; Diferentes brinquedos das crianças

PS: Planificação sujeita a alterações

## Planificação Semanal

Sala dos

De 14 a 18 de Março de 2011

	Áreas de Conteúdo	Objectivos	Actividades	Estratégias	Recursos
2 <sup>a</sup> Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral Domínio da Expressão Plástica	Desenvolver a linguagem como meio de comunicação oral; Adquirir progressivamente o domínio da linguagem oral alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas; Desenvolver o gosto pela expressão através do uso de diferentes materiais plásticos.	Diálogo com as crianças sobre a festividade que se aproxima: o dia do pai; Conto de uma história "O Meu Pai"; Exploração da história e respectivas personagens; Elaboração do postal para o dia do pai; Pintura do envelope.	Dialogar com as crianças sobre o dia do pai; Contar uma história com o auxílio de um PowerPoint; Incentivar a criança a realizar a pintura do postal.	Computador; História; Cartolina; Tinta; Pincéis; Plástico.
3 <sup>a</sup> Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral Domínio da Expressão Musical	Desenvolver a linguagem como meio de comunicação oral; Participar em conversas e manifestar a sua opinião; Desenvolver o gosto pela expressão através do uso de diferentes sons e ritmos.	Canto de algumas músicas do dia do Pai; Diálogo com as crianças sobre os seus pais.	Cantar com as crianças; Incentivar a criança a expor os seus sentimentos.	Cd; Leitor de cd's.
4 <sup>a</sup> Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Motora Área da Formação Social e Pessoal	Desenvolver a motricidade global; Exprimir e auto-controlar o movimento do corpo; Desenvolver a lateralidade; Cumprir as regras do jogo. Realizar as tarefas em equipa.	Sessão de psicomotricidade; Exploração de alguns movimentos corporais: Corrida; salto; Exploração da lateralidade: esquerda e direita.	Explorar as possibilidades de movimento do corpo com diversos materiais.	Espaço amplo; Bolas; Cordas; Arcos.
5 <sup>a</sup> Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Plástica	Desenvolver a linguagem como meio de comunicação oral; Desenvolver o gosto pela expressão através do uso de diferentes materiais plásticos.	Decoração do postal do dia do Pai; Pintura com lápis de pau.	Estimular a criança a decorar o postal do dia do pai.	Molde do postal; Lápis de cores.

6.ª Feira	<p>Área de Expressão e Comunicação:          Domínio da Linguagem Oral          Domínio da Expressão Plástica;          Área da Formação Pessoal e Social          Área do Conhecimento do Mundo</p>	<p>Desenvolver a criatividade e sentido estético nos trabalhos que realiza;          Desenvolver a capacidade de observação, atenção e diferenciação perceptiva;          Respeitar e partilhar objectos;          Respeitar as regras que regem o funcionamento do grupo.</p>	<p>Pintura em grande grupo;          Exploração dos brinquedos pessoais das crianças;          Partilha dos brinquedos.</p>	<p>Incentivar as crianças a realizar a pintura;          Proporcionar um ambiente acolhedor, calmo, rico em segurança e afecto;          Estabelecer regras e rotinas.</p>	<p>Diferentes brinquedos das crianças</p>
-----------	--	--	---	--	---

PS: Planificação sujeita a alterações

## Planificação Semanal

Sala

De 14 a 18 Fevereiro de 2011

	Áreas de Conteúdo	Objectivos	Actividades	Estratégias	Recursos
2 <sup>a</sup> Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral Domínio da Expressão Plástica	Desenvolver a linguagem como meio de comunicação oral; Desenvolver o gosto pela expressão através do uso de diferentes materiais plásticos.	Diálogo com as crianças sobre o fim-de-semana; Conto de uma história: "O dia da amizade" Exploração da história e respectivas personagens; Registo gráfico da história.	Dialogar com as crianças sobre como correu o fim-de-semana; Contar uma história com o auxílio do livro; Incentivar a criança a realizar o desenho da história.	História; Folhas de desenho; Cores de pau e cera.
3 <sup>a</sup> Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral Domínio da Expressão Musical Domínio da Expressão Plástica	Desenvolver a linguagem como meio de comunicação oral; Desenvolver o gosto pela expressão através do uso de diferentes sons e ritmos; Desenvolver o gosto pela expressão através do uso de diferentes materiais plásticos.	Canto de algumas músicas; Preparação dos acessórios de Carnaval através da pintura.	Cantar com as crianças; Incentivar a criança a pintar com a esponja.	Cd; Leitor de cd's; Tinta; Esponjas; Papel.
4 <sup>a</sup> Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Motora Área da Formação Social e Pessoal	Desenvolver a motricidade global; Exprimir e auto-controlar o movimento do corpo; Participar em jogos de movimento; Cumprir as regras do jogo. Realizar as tarefas em equipa.	Sessão de psicomotricidade; Exploração de alguns movimentos corporais; Jogos de movimento.	Explorar as possibilidades de movimento do corpo;	Espaço amplo; Bolas; Cordas; Pinos; Arcos.
5 <sup>a</sup> Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral Domínio da Matemática	Desenvolver a linguagem como meio de comunicação oral; Desenvolver a capacidade de atenção, observação e memória; Reconhecer algumas das	Exploração e descoberta das ervas através de imagens reais; Visita ao jardim da instituição para conhecer	Dialogar e explorar com as crianças os diferentes tipos de ervas; Visitar o jardim da escola.	Livro com imagens reais d ervas; Jardim da instituição;

	Domínio da Expressão Plástica	principais formas geométricas; Desenvolver o gosto pela expressão através do uso de diferentes materiais plásticos.	alguns tipos de ervas; Registo gráfico da visita realizada.		Folhas de desenho; Cores de pau.
6.ª Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Plástica Área da Formação Pessoal e Social Área do Conhecimento do Mundo	Desenvolva o gosto pela expressão através do uso de diferentes materiais plásticos; Reconheça alguns elementos representativos da época; Respeite as regras que regem o funcionamento do grupo.	Pintura livre; Exploração dos brinquedos pessoais das crianças.	Incentivar a crianças a realizar uma pintura livre; Proporcionar um ambiente acolhedor, calmo, rico em segurança e afecto; Estabelecer regras e rotinas.	Tintas; Papel de desenho; Diferentes brinquedos das crianças

PS: Planificação sujeita a alterações

## Planificação Semanal

Sala

De 14 a 18 de Março de 2011

	Áreas de Conteúdo	Objectivos	Actividades	Estratégias	Recursos
2ª Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral Domínio da Expressão Plástica	Desenvolver a linguagem como meio de comunicação oral; Adquirir progressivamente o domínio da linguagem oral alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas; Desenvolver o gosto pela expressão através do uso de diferentes materiais plásticos.	Diálogo com as crianças sobre a festividade que se aproxima: o dia do pai; Conto de uma história "O Meu Pai"; Exploração da história e respectivas personagens; Elaboração do postal para o dia do pai; Pintura do envelope.	Dialogar com as crianças sobre o dia do pai; Contar uma história com o auxílio de um PowerPoint; Incentivar a criança a realizar a pintura do postal.	Computador; História; Cartolina; Tinta; Pincéis; Plástico.
3ª Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral Domínio da Expressão Musical	Desenvolver a linguagem como meio de comunicação oral; Participar em conversas e manifestar a sua opinião; Desenvolver o gosto pela expressão através do uso de diferentes sons e ritmos.	Canto de algumas músicas do dia do Pai; Diálogo com as crianças sobre os seus pais.	Cantar com as crianças; Incentivar a criança a expor os seus sentimentos.	Cd; Leitor de cd's.
4ª Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Motora Área da Formação Social e Pessoal	Desenvolver a motricidade global; Exprimir e auto-controlar o movimento do corpo; Desenvolver a lateralidade; Cumprir as regras do jogo. Realizar as tarefas em equipa.	Sessão de psicomotricidade; Exploração de alguns movimentos corporais: Corrida; salto; Exploração da lateralidade: esquerda e direita.	Explorar as possibilidades de movimento do corpo com diversos materiais.	Espaço amplo; Bolas; Cordas; Arcos.
5ª Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Plástica	Desenvolver a linguagem como meio de comunicação oral; Desenvolver o gosto pela expressão através do uso de diferentes materiais plásticos.	Decoração do postal do dia do Pai; Pintura com lápis de pau.	Estimular a criança a decorar o postal do dia do pai.	Molde do postal; Lápis de cores.

6.ª Feira	<p>Área de Expressão e Comunicação:          Domínio da Linguagem Oral          Domínio da Expressão Plástica;          Área da Formação Pessoal e Social          Área do Conhecimento do Mundo</p>	<p>Desenvolver a criatividade e sentido estético nos trabalhos que realiza;          Desenvolver a capacidade de observação, atenção e diferenciação perceptiva;          Respeitar e partilhar objectos;          Respeitar as regras que regem o funcionamento do grupo.</p>	<p>Pintura em grande grupo;          Exploração dos brinquedos pessoais das crianças;          Partilha dos brinquedos.</p>	<p>Incentivar as crianças a realizar a pintura;          Proporcionar um ambiente acolhedor, calmo, rico em segurança e afecto;          Estabelecer regras e rotinas.</p>	<p>Diferentes brinquedos das crianças</p>
-----------	--	--	---	--	---

PS: Planificação sujeita a alterações

## Planificação Semanal

Sala

De 21 a 25 de Fevereiro de 2011

	Áreas de Conteúdo	Objectivos	Actividades	Estratégias	Recursos
2ª Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral Domínio da Expressão Plástica	Desenvolver a linguagem como meio de comunicação oral; Desenvolver o gosto pela expressão através do uso de diferentes materiais plásticos.	Diálogo com as crianças sobre a festividade que se aproxima: O Carnaval; Conto de uma história sobre o Carnaval; Exploração da história e respectivas personagens; Registo gráfico da história.	Dialogar com as crianças sobre o que sabem do Carnaval; Contar uma história com o auxílio de imagens; Incentivar a criança a realizar o desenho da história.	Imagens e texto; Folhas de desenho; Cores de pau.
3ª Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral Domínio da Expressão Musical Domínio da Expressão Plástica	Desenvolver a linguagem como meio de comunicação oral; Desenvolver o gosto pela expressão através do uso de diferentes sons e ritmos; Explorar materiais de confecção e construção;	Canto de algumas músicas; Preparação dos acessórios de Carnaval.	Cantar com as crianças; Incentivar a criança a preparar e decorar os seus acessórios para a festa do Carnaval.	Cd; Leitor de cd's; Chapéus; Flores; Cola.
4ª Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Motora Área da Formação Social e Pessoal	Desenvolver a motricidade global; Exprimir e auto-controlar o movimento do corpo; Participar em jogos de movimento; Cumprir as regras do jogo. Realizar as tarefas em equipa.	Sessão de psicomotricidade; Exploração de alguns movimentos corporais com balões.	Explorar as possibilidades de movimento do corpo com balões.	Espaço amplo; Balões.
5ª Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral	Desenvolver a linguagem como meio de comunicação oral; Desenvolver a criatividade e sentido estético nos trabalhos	Diálogo e exploração de alguns disfarces de Carnaval; Decoração de máscaras de	Dialogar e explorar com as crianças alguns disfarces de Carnaval; Estimular a criança a	Imagens de diversos fatos de carnaval; Máscaras de

	Domínio da Expressão Plástica	que realiza; Desenvolver o gosto pela expressão através do uso de diferentes materiais plásticos.	carnaval.	decorar uma máscara de carnaval.	carnaval; Cola; Materiais de desperdício; Lápis de cores.
6ª Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática Área da Formação Pessoal e Social Área do Conhecimento do Mundo	Desenvolver os conceitos de correspondência termo e termo e de classificação; Desenvolver a capacidade de observação, atenção e diferenciação perceptiva; Respeite as regras que regem o funcionamento do grupo.	Jogo da lógica com caras de palhaços; Exploração dos brinquedos pessoais das crianças.	Incentivar as crianças a jogar de forma participativa; Proporcionar um ambiente acolhedor, calmo, rico em segurança e afecto; Estabelecer regras e rotinas.	Jogo; Diferentes brinquedos das crianças

PS: Planificação sujeita a alterações

## Planificação Semanal

Sala

De 2 a 6 de Maio de 2011

	Áreas de Conteúdo	Objectivos	Actividades	Estratégias	Recursos
2 <sup>a</sup> Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Língua Oral Domínio da Expressão Plástica Área do Conhecimento do Mundo	Desenvolver a linguagem como meio de comunicação oral; Conhecer algumas características, funções e utilidade de diversos animais; Explorar as possibilidades de técnicas e de materiais distintos para realizar obras plásticas individuais.	Diálogo com as crianças sobre os diferentes animais; Exploração de vários livros sobre animais; Escolha e descrição do animal preferido; Registo gráfico livre sobre o "meu animal preferido".	Dialogar com as crianças sobre diferentes animais; Incentivar a criança a falar, descrever e representar graficamente algumas das características dos animais escolhidos.	Livros; Folhas de desenho; Lápis de cor.
3 <sup>a</sup> Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Língua Oral Área do Conhecimento do Mundo	Desenvolver a linguagem como meio de comunicação oral; Conhecer algumas características, funções e utilidade de diversos animais.	Diálogo e exploração com as crianças sobre os animais escolhidos no dia anterior.	Dialogar e explorar com as crianças os trabalhos realizados no dia anterior sobre os animais.	Desenhos das crianças.
4 <sup>a</sup> Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Motora Área da Formação Social e Pessoal	Desenvolver a motricidade global; Exprimir e auto-controlar o movimento do corpo; Participar em jogos de movimento; Cumprir as regras do jogo. Realizar as tarefas em equipa.	Sessão de psicomotricidade; Exploração de alguns movimentos corporais.	Explorar as possibilidades de movimento do corpo;	Espaço amplo; Bolas; Cordas; Pinos; Arcos.
5 <sup>a</sup> Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Língua Oral	Desenvolver a linguagem como meio de comunicação oral; Desenvolver a capacidade de atenção, observação e memória;	Diálogo com as crianças sobre os animais; Explorar os animais segundo as características	Dialogar com as crianças sobre os animais; Incentivar a criança a	Imagens reais de alguns animais.

	Domínio da Expressão Plástica Domínio da Matemática Área do Conhecimento do Mundo	Agrupar objectos tendo em conta semelhanças e diferenças e outros atributos; Observar os fenómenos e o meio que a rodeia.	da sua espécie: tipo de pele, alimentação e formas de deslocação;	realizar a separação dos animais segundo os diversos critérios.	
6ª Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Plástica Área da Formação Pessoal e Social Área do Conhecimento do Mundo	Desenvolva o gosto pela expressão através do uso de diferentes materiais plásticos; Reconheça alguns elementos representativos da época; Respeite as regras que regem o funcionamento do grupo.	Pintura livre; Exploração dos brinquedos pessoais das crianças.	Incentivar a crianças a realizar uma pintura livre; Proporcionar um ambiente acolhedor, calmo, rico em segurança e afecto; Estabelecer regras e rotinas.	Tintas; Papel de desenho; Diferentes brinquedos das crianças

PS: Planificação sujeita a alterações

## Planificação Semanal

Sala

De 9 a 13 de Maio de 2011

	Áreas de Conteúdo	Objectivos	Actividades	Estratégias	Recursos
2ª Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Língua Oral Área do Conhecimento do Mundo	Desenvolver a linguagem como meio de comunicação oral; Conhecer algumas características, funções e utilidade de diversos animais;	Diálogo com as crianças sobre os diferentes animais selvagens; Exploração do tigre e do crocodilo;	Dialogar com as crianças sobre diferentes animais; Incentivar a criança a falar, descrever os animais (tigre e crocodilo).	Livros; Animais de plástico.
3ª Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Língua Oral Domínio da Expressão Musical Área do Conhecimento do Mundo	Desenvolver a linguagem como meio de comunicação oral; Desenvolver a capacidade de observação, concentração e memória; Cantar e memorizar canções.	Diálogo e exploração com as crianças sobre a música "Os animais da floresta".	Dialogar e explorar com as crianças a letra da música; Incentivar as crianças a: - Parafrasear cada frase; - Repetir com diferentes entoações; - Cantar com som da música.	Cd; Rádio.
4ª Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Motora Área da Formação Social e Pessoal	Desenvolver a motricidade global; Exprimir e auto-controlar o movimento do corpo; Participar em jogos de movimento; Cumprir as regras do jogo. Realizar as tarefas em equipa.	Sessão de psicomotricidade; Exploração de alguns movimentos corporais.	Explorar as possibilidades de movimento do corpo; Incentivar as crianças a participarem no jogo.	Espaço amplo; Bolas; Cordas; Pinos; Arcos.
5ª Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Língua Oral	Desenvolver a linguagem como meio de comunicação oral; Desenvolver a capacidade de atenção, observação e memória;	Diálogo com as crianças sobre a festa Mariana; Visualização de um vídeo; Exploração do filme.	Dialogar com as crianças sobre a festa Mariana; Incentivar a criança a	Filme.

	Área do Conhecimento do Mundo	Observar os fenómenos e o meio que a rodeia.		Visualizar e estar atenta ao filme.	
6ª Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral Área da Formação Pessoal e Social Área do Conhecimento do Mundo	Descrever oralmente as suas vivências, imagens e acontecimentos; Ter consciência da festa Mariana; Observar os fenómenos e o meio que o rodeia; Respeite as regras que regem o funcionamento do grupo.	Participação na Festa Mariana; Exploração dos brinquedos pessoais das crianças.	Incentivar a crianças a participarem na festa Mariana; Proporcionar um ambiente acolhedor, calmo, rico em segurança e afecto; Estabelecer regras e rotinas.	Diferentes brinquedos das crianças.

PS: Planificação sujeita a alterações

## Planificação Semanal

Sala

De 26 a 29 de Abril de 2011

	Áreas de Conteúdo	Objectivos	Actividades	Estratégias	Recursos
3 <sup>a</sup> Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral Domínio da Expressão Musical	Desenvolver a linguagem como meio de comunicação oral; Participar em conversas e manifestar a sua opinião; Desenvolver o gosto pela expressão através do uso de diferentes sons e ritmos.	Diálogo com as crianças sobre a festividade que se aproxima: o dia da mãe; Canto de algumas músicas do dia da mãe; Diálogo com as crianças sobre as suas mães.	Dialogar com as crianças sobre o dia da mãe; Cantar com as crianças; Incentivar a criança a expor os seus sentimentos.	Cd; Leitor de cd's.
4 <sup>a</sup> Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Motora Área da Formação Social e Pessoal	Desenvolver a motricidade global; Exprimir e auto-controlar o movimento do corpo; Desenvolver a lateralidade; Cumprir as regras do jogo. Realizar as tarefas em equipa.	Sessão de psicomotricidade; Exploração de alguns movimentos corporais: Corrida; salto; Exploração da lateralidade: esquerda e direita.	Explorar as possibilidades de movimento do corpo com diversos materiais.	Espaço amplo; Bolas; Cordas; Arcos.
5 <sup>a</sup> Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Plástica	Desenvolver a linguagem como meio de comunicação oral; Desenvolver o gosto pela expressão através do uso de diferentes materiais plásticos.	Decoração do postal do dia da mãe; Pintura com lápis de pau.	Estimular a criança a decorar o postal do dia do pai.	Molde do postal; Lápis de cores.
6 <sup>a</sup> Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral Domínio da Expressão Plástica; Área da Formação Pessoal e Social Área do Conhecimento do Mundo	Desenvolver a criatividade e sentido estético nos trabalhos que realiza; Desenvolver a capacidade de observação, atenção e diferenciação perceptiva; Respeitar e partilhar objectos; Respeitar as regras que regem o funcionamento do grupo.	Decoração de um desenho sobre o dia da mãe; Exploração dos brinquedos pessoais das crianças; Partilha dos brinquedos.	Incentivar as crianças a realizar uma pintura; Proporcionar um ambiente acolhedor, calmo, rico em segurança e afecto; Estabelecer regras e rotinas.	Molde do desenho; Tintas; Diferentes brinquedos das crianças

## Planificação Semanal

Sala

De 16 a 20 de Maio de 2011

	Áreas de Conteúdo	Objectivos	Actividades	Estratégias	Recursos
2 <sup>a</sup> Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral Domínio da Expressão Dramática Área do Conhecimento do Mundo	Desenvolver a linguagem como meio de comunicação oral; Conhecer algumas características, funções e utilidade de diversos animais; Representar e demonstrar criatividade em criar, recrear e imaginar.	Díálogo com as crianças sobre os diferentes animais selvagens; Representação e dança de uma música "As animais da selva".	Dialogar com as crianças sobre diferentes animais; Incentivar a criança a dançar e improvisar.	Cd; Leitor de cds.
3 <sup>a</sup> Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral Domínio da Expressão Musical Área do Conhecimento do Mundo	Desenvolver a linguagem como meio de comunicação oral; Desenvolver a capacidade de observação, concentração e memória; Cantar e memorizar canções.	Díálogo e exploração com as crianças sobre a música "Os animais da selva".	Dialogar e explorar com as crianças a letra da música; Incentivar as crianças a: - Parafrasear cada frase; - Repetir com diferentes entoações; - Cantar com som da música.	Cd; Rádio.
4 <sup>a</sup> Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Motora Área da Formação Social e Pessoal	Desenvolver a motricidade global; Exprimir e auto-controlar o movimento do corpo; Participar em jogos de movimento; Cumprir as regras do jogo. Realizar as tarefas em equipa.	Sessão de psicomotricidade; Exploração de alguns movimentos corporais; Jogo "Rabo-de-gato".	Explorar as possibilidades de movimento do corpo; Incentivar as crianças a participarem no jogo.	Espaço amplo; Bolas; Cordas; Pinos; Arcos.
5 <sup>a</sup> Feira	Área de Expressão e Comunicação:	Desenvolver a linguagem como meio de comunicação oral;	Díálogo com as crianças sobre Dínossauros;	Dialogar com as crianças sobre as	Esqueletos; Dínossauros;

	Domínio da Língua Oral Área do Conhecimento do Mundo	Desenvolver a capacidade de atenção, observação e memória; Observar os fenómenos e o meio que a rodeia.	Exploração de esqueletos de dinossauros e alguns dinossauros 3d.	diferentes espécies de dinossauros; Incentivar as crianças a verbalizarem os seus conhecimentos.	Livros.
6ª Feira	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Dramática Área da Formação Pessoal e Social Área do Conhecimento do Mundo	Representar e demonstrar criatividade em criar, recrear e imaginar; Observar os fenómenos e o meio que o rodeia; Respeite as regras que regem o funcionamento do grupo.	Representação e dança de uma música "As animais da selva". Exploração dos brinquedos pessoais das crianças.	Incentivar as crianças a participarem na dança; Proporcionar um ambiente acolhedor, calmo, rico em segurança e afecto; Estabelecer regras e rotinas.	Cd; Leitor de cds; Diferentes brinquedos das crianças.

PS: Planificação sujeita a alterações

## Guião da Entrevista (semi - estruturada) – Professores cooperantes

**I – Tema:** Os Estilos de Supervisão Pedagógica dos Professores Cooperantes: Que Impacto na Formação Inicial dos Educadores de Infância

### II – Objectivos gerais:

- Recolher dados para conhecer as representações dos professores cooperantes acerca do processo de supervisão;
- Obter elementos para caracterizar a prática de supervisão dos professores cooperantes;
- Auferir dados para uma caracterização dos estilos de supervisão dos professores cooperantes.

<b>Bloco</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Para um formulário de questões</b>
<b>A</b> Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista	<ul style="list-style-type: none"><li>- Apresentar os entrevistadores</li><li>- Informar a natureza do trabalho e os seus objetivos</li><li>- Garantir a confidencialidade</li><li>- Identificar os anos de lecionação e profissionalização</li></ul>
<b>B</b> O processo de supervisão	Caracterizar o processo de supervisão	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conhecer o percurso dos professores cooperantes nas funções de supervisão</li><li>- Identificar os anos de cooperação nos estágios dos educadores de infância</li></ul>
<b>C</b> Os estilos de supervisão dos professores cooperantes	Caracterizar os estilos de supervisão dos professores cooperantes	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar os estilos de supervisão dos professores cooperante</li><li>- Conhecer as conceções dos professores cooperantes sobre o processo supervisivo</li><li>- Situar o papel dos professores cooperantes em contexto supervisivo</li></ul>

**Entrevista aos professores cooperantes**

**Perfil dos professores cooperantes**

**1. Sexo:** Masculino\_\_\_ Feminino\_\_\_

**2. Idade:** \_\_\_ anos

**3. Tempo de serviço:** Meses\_\_\_\_\_ Anos\_\_\_\_\_

**4. Situação profissional:** Contrato\_\_\_ QZP\_\_\_ QE\_\_\_

**5. A sua formação inicial :** Magistério\_\_\_ Bacharelato\_\_\_ Licenciatura\_\_\_

### **Representações do que é ser professor cooperante**

1. É a primeira vez que coopera na supervisão de estágios? Quantas vezes cooperou na supervisão de estágios?
2. Porque aceitou desempenhar funções de cooperante?
3. Quais os aspetos que considera mais importantes no desempenho das funções de professor cooperante?

### **Estilos de supervisão dos professores cooperantes**

As respostas às seguintes questões, reportam-se aos estágios do 4º ano do curso de educação de infância da Universidade da Madeira (2009/2010)

1. Na receção aos estagiários quais foram as principais atitudes adotadas?
2. Como classifica o apoio prestado aos estagiários ao longo do período de estágio?
3. Como caracteriza as suas atitudes para com os formandos ao longo do período de estágio? (diretivo, colaborativo e não diretivo)

## Guião de entrevista (semi-estruturada)

### Educadoras de infância que fizeram estágio final em 2009/2010

**I – Tema:** Os Estilos de Supervisão Pedagógica dos Professores Cooperantes: Que Impacto na Formação Inicial dos Educadores de Infância

**II – Objetivos gerais:**

- Recolher dados para conhecer os sentimentos e opiniões das estagiárias em relação ao seu contexto de estágio;
- Obter elementos para caracterizar a relação dos intervenientes no contexto de supervisão de estágio;
- Auferir dados para uma caracterização do impacto dos cooperantes (estilos de supervisão) na formação inicial dos educadores de infância estagiários

<b>Bloco</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Para um formulário de questões</b>
A Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista	- Apresentar os entrevistadores - Informar a natureza do trabalho e os seus objetivos - Garantir a confidencialidade
B O Contexto de estágio	Caraterizar o contexto de estágio	- Identificar opiniões, perceções e sentimentos das educadoras estagiárias no contexto de estágio que estavam inseridas
C A relação das estagiárias com os professores cooperantes	Caracterizar a relação das estagiárias com o seu cooperante	- Identificar o tipo de relação existente entre estagiárias e cooperantes - Caracterizar os efeitos do apoio dos professores cooperantes às estagiárias - Conhecer a influência dos professores cooperantes sobre a prática pedagógica das estagiárias - Classificar o impacto dos cooperantes na formação inicial dos educadores de infância

### Perfil das educadoras de infância

1. **Sexo:** Masculino \_\_\_ Feminino \_\_\_

2. **Idade:** \_\_\_ anos

3. **Situação profissional:** \_\_\_\_\_

### O contexto de estágio

1. No geral, como classifica a sua experiência como estagiária?

2. Sentiu necessidade de apoio no estágio? Que tipo de apoio? Por parte de quem?

### Relação com a cooperante

1. No geral, como caracteriza o apoio prestado pela sua cooperante?

2. Como classifica o tipo de relação estabelecida com a sua cooperante?

3. Como considera a influência da sua cooperante na sua formação inicial?

4. Em que medida a sua cooperante contribuiu para o desenvolvimento da sua prática pedagógica?

5. Em que medida a sua cooperante influenciou a construção da sua identidade profissional?

## Guião de entrevista etnográfica à educadora Ana

**I – Tema:** Os Estilos de Supervisão Pedagógica dos Professores Cooperantes: Que Impacto na Formação Inicial dos Educadores de Infância? - Estudo de caso

### II – Objetivos gerais:

- Recolher dados para conhecer os sentimentos e opiniões da educadora Ana em relação ao seu contexto de estágio;
- Obter elementos para caracterizar a relação dos intervenientes no contexto de supervisão de estágio;
- Auferir dados para uma caracterização do impacto da cooperante (estilos de supervisão) na formação inicial da educadora Ana

<b>Bloco</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Para um formulário de questões</b>
A Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista	- Informar a natureza do trabalho e os seus objetivos; - Garantir a confidencialidade.
B O Contexto de estágio	Caraterizar o contexto de estágio	- Identificar opiniões, perceções e sentimentos da educadora Ana no contexto de estágio de 4º ano.
C A relação de educadora Ana com a sua cooperante	Caracterizar a relação de educadora Ana com a sua cooperante	- Identificar o tipo de relação existente entre estagiárias e cooperantes; - Caracterizar os efeitos do apoio dos professores cooperantes às estagiárias; - Conhecer a influência dos professores cooperantes sobre a prática pedagógica das estagiárias; - Classificar o impacto dos cooperantes na formação inicial dos educadores de infância.

## Entrevista etnográfica 1- Questões

Tema: Prática Pedagógica/Estágio do 4º ano

- Quais foram as dificuldades sentidas na Prática Pedagógica (fatores potenciadores/inibidores)?
- Que sentimentos e receios estiveram presentes no início do estágio?
- Como considera a relação com a professora cooperante?
- Que expectativas tinha em relação à sua professora cooperante?

## Entrevista etnográfica 2 – Questões

Tema: O primeiro ano de serviço (ano probatório)

- Como tem sido o primeiro ano de docência? (receios e sentimentos presentes no 1º ano)?
- Como decorreu o processo de integração no estabelecimento de ensino e na sala de atividades (com os colegas, com as crianças e com os pais)?
- Como descreve a sua prática pedagógica (dificuldades sentidas; necessidades; intenções pessoais e pedagógicas, ...)?

### Entrevista etnográfica 3 – Questões

Tema: O primeiro ano de serviço (ano probatório)

- Como tem sido o primeiro ano de docência? (receios e sentimentos presentes no 1º ano)?
- Como decorreu o processo de integração no estabelecimento de ensino e na sala de atividades (com os colegas, com as crianças e com os pais)?
- Como descreve a sua prática pedagógica (dificuldades sentidas; necessidades; intenções pessoais e pedagógicas, ...)?

## Guião de Entrevista Etnográfica à Coordenadora Pedagógica

**I – Tema:** Os Estilos de Supervisão Pedagógica dos Professores Cooperantes: Que Impacto na Formação Inicial dos Educadores de Infância? – Um Estudo de Caso

### II – Objectivos gerais:

- Obter elementos para caracterizar a prática pedagógica da educadora Ana;
- Recolher dados para conhecer as representações da Coordenadora Pedagógica face ao desempenho profissional da educadora Ana.

<b>Bloco</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Para um formulário de questões</b>
<b>A</b> Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista	- Informar a natureza do trabalho e os seus objetivos - Garantir a confidencialidade
<b>B</b> Prática pedagógica de Ana	Caracterizar os estilos de supervisão dos professores cooperantes	Conhecer as conceções da CP sobre Ana e: - a relação com a equipa da sala; - a relação com o grupo de crianças; - a relação com os pais; - dinamização de atividades.
<b>C</b> Perfil profissional e pedagógico de Ana	Caracterizar o perfil profissional e pedagógico de Ana	- Conhecer representações da CP sobre o desempenho profissional e pedagógico de Ana; - Conhecer representações da CP sobre aspetos que caracterizam o perfil profissional e pedagógico de Ana.

## Guião de Entrevista Etnográfica às Técnicas de Apoio à Infância

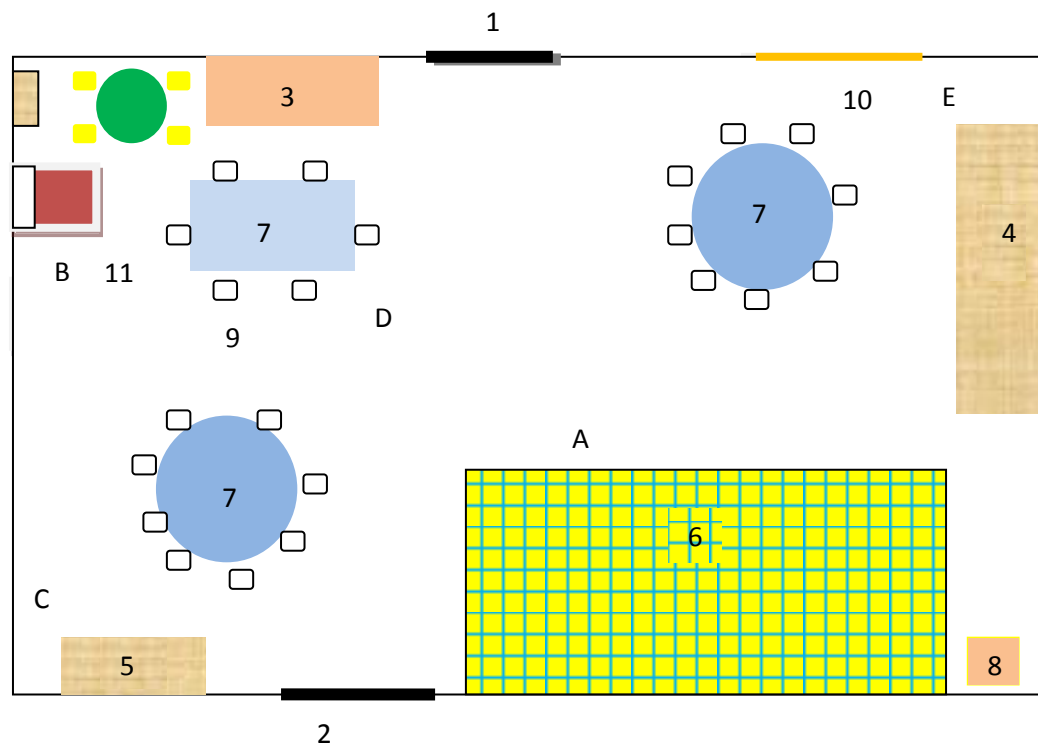
**I – Tema:** Os Estilos de Supervisão Pedagógica dos Professores Cooperantes: Que Impacto na Formação Inicial dos Educadores de Infância? – Um Estudo de Caso

### II – Objectivos gerais:

- Obter elementos para caracterizar a prática pedagógica da educadora Ana;
- Recolher dados para conhecer as representações das Técnicas de Apoio à Infância face ao desempenho profissional da educadora Ana.

<b>Bloco</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Para um formulário de questões</b>
<b>A</b> Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista	- Informar a natureza do trabalho e os seus objetivos - Garantir a confidencialidade
<b>B</b> Prática pedagógica de Ana	Caracterizar os estilos de supervisão dos professores cooperantes	Conhecer as conceções das TAI sobre Ana e: - a relação com a equipa da sala; - a relação com o grupo de crianças; - a relação com os pais; - dinamização de atividades.
<b>C</b> Perfil profissional e pedagógico de Ana	Caracterizar o perfil profissional e pedagógico de Ana	- Conhecer representações das TAI sobre o desempenho profissional e pedagógico de Ana; - Conhecer representações das TAI sobre aspetos que caracterizam o perfil profissional e pedagógico de Ana.

## Planta da Sala



### Legenda:

- |                          |   |
|--------------------------|---|
| A – Área do acolhimento  | 1 – Porta                               |
| B – Área do faz-de-conta | 2 – Janela                              |
| C – Área da leitura      | 3 – Estante dos jogos                   |
| D – Área das construções | 4 – Armário do material didático        |
| E – Área das pinturas    | 5 – Estante dos livros                  |
|                          | 6 – Tapete                              |
|                          | 7 – Mesas de atividades                 |
|                          | 8 – Mesa pequena (“cantinho da oração”) |
|                          | 9 – Cadeiras                            |
|                          | 10 – Placard dos trabalhos              |
|                          | 11 – Mobiliário da área do faz-de-conta |