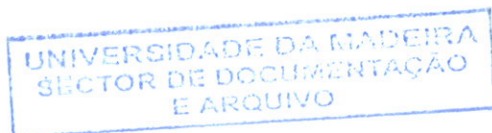


37
Gou Pen
JIN



UNIVERSIDADE DA MADEIRA

O PENSAMENTO E A PRÁTICA DO SUPERVISOR



UM CONTRIBUTO
PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA

Dissertação de Mestrado
Eva Natália de Jesus Buraco Gouveia

Orientador: Professor Doutor João Filipe Matos

2003



UNIVERSIDADE DA MADEIRA

CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO – ÁREA DA SUPERVISÃO
PEDAGÓGICA

Dissertação de Mestrado em Educação, na área da Supervisão Pedagógica, elaborada sob a orientação do Professor Doutor João Filipe Matos da Faculdade de Ciências da Universidade Lisboa e apresentada à Universidade da Madeira

A todos aqueles que passam por nós,
deixam um pouco de si e
levam um pouco de nós.

AGRADECIMENTOS

Para que o presente trabalho se concretizasse, muitos foram os que de uma ou outra forma colaboraram connosco. Queremos aqui a todos manifestar, inclusive aqueles que distraidamente esqueçamos, os nossos muito sinceros agradecimentos, especialmente:

Ao nosso Orientador, Professor Doutor João Filipe Matos, pelo seu apoio, importantes opiniões, esclarecimentos, observações, conselhos e, ainda, pela credibilidade que em nós confiou;

À Comissão Orientadora do Mestrado pelo modo como coordenou o curso e respondeu às solicitações dos mestrandos;

A todas as educadoras e estagiárias que, directa ou indirectamente, colaboraram neste trabalho, sem as quais não teria sido possível a sua realização;

Aos familiares que colocaram ao nosso dispor todo o afecto, compreensão e incentivo para continuar com o entusiasmo necessário ao desenvolvimento do trabalho.

A todos os colegas com quem trocamos impressões o que em muito nos enriqueceu e contribuiu para a superação de algumas inseguranças e vacilações.

RESUMO

A problemática que este estudo aborda enquadra-se no âmbito da formação inicial de educadores de infância e mais precisamente, na forma como pensa e age o supervisor.

Nesta investigação propusemo-nos reflectir sobre a supervisão nas suas dimensões e implicações, identificar concepções de supervisão, *desocultar* ideias próprias ao processo superviso, saber como se caracteriza e operacionaliza a prática pedagógica, analisar as formas de relacionamento interactivo entre supervisor e supervisionado, identificar que formação têm os supervisores e o modo como a adquiriram e perceber a forma como os supervisores contribuem para abordagens do tipo reflexivo da acção pedagógica dos futuros educadores.

Considerada a natureza e o objecto do estudo, optámos por uma metodologia qualitativa/interpretativa, configurando-se o estudo de caso como a estratégia mais apropriada ao seu desenvolvimento, direccionada para a aquisição do conhecimento que pretendíamos e para uma melhor interpretação da realidade alvo de estudo.

As técnicas de recolha de dados foram a entrevista e a observação. Efectuámos a cada supervisor participante uma entrevista semi-estruturada e vários momentos de observação da prática de supervisão. A análise das entrevistas foi sujeita a um processo de categorização e análise de conteúdo. As observações foram um contributo para a triangulação de dados.

Os resultados da nossa investigação foram os seguintes: a supervisão é entendida como um processo dinâmico de auto descoberta, de construção pessoal e profissional, facilitado pela partilha de saberes e enriquecido por uma atitude investigativa constante. O modelo de supervisão usado procura responder ao carácter singular de cada situação e não tem nomenclatura específica. O supervisor (re) constrói e ajuda a (re) construir saberes num processo evolutivo de si e do outro. Promove um clima estabilizante, facilitador e estimulante que permite desenvolver no formando competências reflexivas e de auto desenvolvimento. Abre caminhos aos formandos para que estes definam os seus trajectos e neles caminhem com segurança. A formação do supervisor advém da sua experiência e autoformação. A prática supervisiva espelha as concepções de quem a pratica, é sustentada pela reflexão conjunta e partilhada sendo esta a melhor forma de encorajar a reflexão crítica.

ABSTRACT

This study tackles the scope of initial training of child educators and more precisely the way the supervisor thinks and acts.

In this investigation we proposed to reflect on supervision, its dimensions and implications, to identify supervision concepts, to uncover ideas in the supervision process, to know how to distinguish and how the pedagogical practice functions, to analyse the forms of interaction between the supervisor and the supervised, to identify the supervisor's training and the way they acquired it and to understand how the supervisors contribute to the way they reflect on their pedagogical actions.

Considering the nature and objective of the study, we opted to use a qualitative/interpretative methodology as the most appropriate strategy in its development, directed to acquiring knowledge to improve what was being studied.

The techniques for acquiring data were interviews and observations. Each participating supervisor was given a half structuralised interview and was observed in a practical situation. Analysis of the interviews was subject to a process of categorisation and analysis of content. The comments were one contribution towards the triangulation of data.

The results of the investigation were the following: supervision is understood as a dynamic process of self discovery, of personal and professional construction, facilitated by the sharing of knowledge and enriched by a constant investigating attitude. The model of supervision used searches to answer the single character of each situation and it does not have specific terminology. The supervisor constructs and helps to construct knowledge of an evolving process. It promotes a stable and stimulating climate that allows the development of reflexive abilities and self development. It opens ways to the trained so that these can define their targets so as to feel secure in their ways. The skills of the supervisor come from his experience and self study. Constant supervision reflects the conceptions of the person who practices it.

RÉSUMÉ

La problématique que cette étude aborde s'encadre dans la mouvance de la formation initiale des éducateurs d'enfance et plus précisément, dans la ligne qui pense et agit le superviseur.

Dans cette investigation nous nous proposons de réfléchir à propos de la supervision dans ses dimensions et implications, identifier conceptions de supervision, *désocculter* des idées propres au processus de supervision, savoir comment la pratique pédagogique se caractérise et s'opérationnalise, analyser les formes de rapport interactif entre le superviseur et le supervisé, identifier quelle est la formation que les superviseurs ont et la façon qu'ils l'acquissent et percevoir la forme comme les superviseurs contribuent pour les approches du type réfléchi de l'action pédagogique des éducateurs futures.

Censée la nature et l'objet de l'étude, nous avons opté par une méthodologie qualitative / interprétative, on a configuré l'étude de cas comme la stratégie plus appropriée à son développement, directionnel pour l'acquisition de la connaissance qu'on prétendions et pour une meilleure interprétation de la réalité cible de l'étude.

Les techniques de la récolte des données ont été l'entrevue et l'observation. On a effectué à chaque superviseur participant une entrevue semi structurée et plusieurs moments d'observation de la pratique de supervision. L'analyse des entrevues a été sujette à un processus de catégorisation et analyse du contenu. Les observations ont été un apport pour la triangulation des données.

Les résultats de notre investigation ont été les suivants: la supervision est entendue comme un processus dynamique de auto découverte, de construction personnelle et professionnelle, facilitée par le partage de savoirs et enrichie par une posture investigatrice constante. Le modèle de supervision utilisé cherche à répondre au caractère singulier de chaque situation et n'a pas une nomenclature spécifique. Le superviseur (ré) construit et aide à (ré) construire savoirs dans un processus évolutif en soi et d'un l'autre. Promouvait un climat stabilisant, facilitateur et stimulant qui permet développer dans le formant des compétences réfléchies et d'auto développement. Ouvre des chemins aux formants pour que ceux définissent leurs trajets et cheminent avec sécurité. La formation du superviseur advienne de leur expérience et autoformation. La pratique supervisée miroite les conceptions de qui l'a pratiquée, est soutenue par la réflexion conjointe et partagée étant cette la meilleure façon d'encourager la réflexion critique.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	IV
Resumo.....	V
Abstract.....	VI
Résumé.....	VII
INTRODUÇÃO	7
CAPITULO I - A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	10
1. Conceito de Supervisão	11
1.1. Modelos de Supervisão.....	13
1.2. Estratégias de Supervisão	19
2. Quem é o Supervisor?	21
2.1. Papéis e Funções	22
2.2. Competências e Estilos	25
2.3. Desenvolvimento Profissional.....	28
2.4. Pensamento e Prática	30
CAPITULO II - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	33
1. Clarificação do Conceito	34
2. A Formação dos Educadores de Infância ao Longo dos Tempos.....	35
2.1. Concepção e Modelos de Formação	38
2.2. Contributos Teóricos para a Supervisão	43
CAPÍTULO III - METODOLOGIA.....	51

1. Plano da Investigação.....	52
2. Objectivos.....	53
3. Campo de Estudo.....	53
3.1. Escolha da Amostra.....	53
4. Opção Metodológica.....	56
5. Recolha de Dados.....	56
5.1. As Entrevistas.....	57
5.2. As Observações.....	59
6. Tratamento dos Dados.....	61
6.1. Tratamento das Entrevistas.....	61
6.2. Tratamento das Observações.....	64
CAPÍTULO IV - RESULTADOS /PERCEPÇÕES SOBRE SUPERVISÃO.....	65
1. Objectivos.....	66
2. A Supervisão.....	66
2.1. Conceção.....	66
2.2. Modelos.....	71
3. O Supervisor.....	75
3.1. Características Pessoais.....	76
3.2. Características Profissionais.....	80
3.3. Formação.....	88
4. Funções do Supervisor.....	91
4.1. Legitimação das Funções.....	91
4.2. Dimensão Pessoal.....	93

4.3. Dimensão Profissional	95
5. Operacionalização da Supervisão	103
5.1. Acompanhamento da Acção	104
5.2. Reunião Diária	108
5.3. Reunião Semanal	113
5.4. Relação com os Formandos	121
5.5. Reflexão Crítica	132
CAPITULO V - CONCLUSÕES E IMPLICACÕES	141
BIBLIOGRAFIA	151
LEGISLAÇÃO REFERENCIADA	157
ANEXOS.....	158
Anexo 1	159
Anexo 2	160
Anexo 3	171
Anexo 4	180

LISTA DE QUADROS

Quadro Nº 1 – Modelos	18
Quadro Nº 2 – Questões de Estudo, Fontes e Data de Recolha de Dados.....	52
Quadro Nº 3 – Características dos Supervisores	55
Quadro Nº 4 - Grelha de Categorização: Pensamento e Prática do Supervisor	64
Quadro Nº 5 – Conceito de Supervisão.....	67
Quadro Nº 6 – Modelos de Supervisão	72
Quadro Nº 7 – Características Pessoais do Supervisor	76
Quadro Nº 8 – Características Profissionais do Supervisor	80
Quadro Nº 9 – Formação do Supervisor	88
Quadro Nº 10 – Legitimação das Funções.....	92
Quadro Nº 11 – Dimensão Pessoal	93
Quadro Nº 12 - Dimensão Profissional	96
Quadro Nº 13 – Acompanhamento da Acção.....	104
Quadro Nº 14 – Reunião Diária.....	108
Quadro Nº 15 – Reunião Semanal.....	113
Quadro Nº 16 – Relação com os Formandos	122
Quadro Nº 17 – Reflexão Crítica.....	132

INTRODUÇÃO

Parece não haver dúvida, hoje, que há um acréscimo de exigências feitas à Escola e consequentemente aos educadores/professores. Discutem-se novas funções e novas responsabilidades.

Ao educador/professor, exige-se-lhe “garantia de uma permanente acção educativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (L.B.S.E./1986).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) enuncia, relativamente à formação de educadores e professores, valores e princípios que implicam exigências de qualificação profissional: formação científica, cultural, pessoal e social, pedagógico-didáctica, técnica, integrada e uma formação investigativa.

A mesma lei, no seu Artigo 30, determina oito princípios que devem orientar a formação de professores. Para além dos campos do saber e do saber fazer que este artigo apresenta como determinantes para os futuros educadores, apela-se a que estes sejam reflexivos, críticos e intervenientes da realidade educativa.

Neste devir, consideramos que a formação de professores, os processos supervisivos bem como o melhoramento da sua qualidade nos domínios do saber, do saber fazer e do saber ser, constituem elemento fundamental no motor de arranque para a melhoria da qualidade do ensino.

É nesta base que desenvolvemos este estudo cujos temas abordados têm como directriz comum o pensamento e prática do supervisor e como objectivo principal caracterizar o processo de supervisão na Educação Pré-escolar.

Os objectivos a que nos propomos são: reflectir sobre a supervisão nas suas dimensões e implicações, identificar concepções de supervisão, *desocultar* ideias próprias ao processo supervisivo, saber como se caracteriza e operacionaliza a prática pedagógica, analisar as formas de relacionamento interactivo entre supervisor e supervisado, identificar que formação têm os supervisores e o modo como a adquiriram e perceber a forma como os supervisores contribuem para abordagens do tipo reflexivo da acção pedagógica dos futuros educadores.

Como docente da disciplina de Estágio, que estamos a leccionar na Universidade da Madeira, procuraremos fazer deste trabalho uma reafirmação do Estágio enquanto etapa fundamental na formação de educadores, bem com alargar os nossos conhecimentos nesta área.

O nosso interesse por esta temática decorre, essencialmente, de duas circunstâncias: a primeira é a de sermos, pela primeira vez, docente da Universidade da Madeira (UMA) e estarmos directamente envolvidos na prática da supervisão pedagógica; a outra é ter completado, a parte curricular do Curso de Mestrado na área da Supervisão Pedagógica, constituindo este trabalho a investigação indispensável à conclusão do referido curso.

A conjugação dos factores acima referidos conduz-nos a uma reflexão mais sistemática sobre as questões teórico-práticas da supervisão, reorientando, certamente, as nossas preocupações neste domínio, até há bem pouco tempo exclusivamente intuitivas e vivenciais.

Tendo decorrido, no ano lectivo 2001/2002, o primeiro Curso de Mestrado na Área da Supervisão Pedagógica, julgamos ser pertinente esse estudo, pois poderá ser do interesse de muitos docentes (educadores e professores) ligados à supervisão, bem como, eventualmente, à comunidade científica responsável pela formação de professores da Região Autónoma da Madeira (RAM).

Estudar o pensamento e a prática do supervisor, significará abordar ao nível das práticas, os vários elementos de operacionalização da supervisão e ao nível da teoria, os pressupostos que legitimam e fundamentam as concepções de supervisão.

Assim, no campo conceptual, que compõe o primeiro capítulo do trabalho, abordamos a supervisão em várias perspectivas e referimos alguns dos seus modelos e estratégias. Procuramos, também, desenvolver alguns aspectos relativos ao supervisor, tais como os seus papéis, funções, competências e estilos, abordando, ainda, questões relacionadas com o seu desenvolvimento.

No segundo capítulo, desenvolvemos aspectos ligados à Educação Pré-Escolar, por ser este o campo de actuação onde decorre o nosso estudo. Pareceu-nos importante clarificar o conceito de Educação Pré-Escolar, bem como referir os modelos de formação e ainda os importantes contributos de alguns teóricos.

Segue-se o terceiro capítulo, em que apresentamos e descrevemos o processo metodológico que orientou o desenvolvimento da investigação. Deste modo, justificamos a estratégia

metodológica adoptada, apresentamos o plano da investigação, os objectivos a atingir, delineamos o estudo, no que se refere aos seus protagonistas, aos instrumentos de recolha de dados usados, bem como aos procedimentos e estratégias utilizadas no tratamento e análise dos mesmos. Optámos pela realização de um estudo com uma abordagem qualitativa/interpretativa por a considerarmos aquela que melhor viabilizaria a aquisição do conhecimento inerente e indispensável à problemática a estudar. Em relação à recolha de dados, recorreremos às técnicas da entrevista e da observação para sermos coerentes com a opção metodológica adoptada. A pesquisa de campo decorreu entre os meses de Fevereiro e Março do ano lectivo 2002/2003, em três Jardins-de-infância do concelho do Funchal, sendo integrada no âmbito da disciplina de Estágio das alunas do 4º ano do Curso de Educadoras de Infância.

No quarto e último capítulo do trabalho, discutimos os resultados, por referência ao quadro teórico que sustenta o estudo, assim como tecemos algumas considerações sobre as conclusões a que os resultados, naturalmente, nos conduziram.

Finalmente, apresentamos as conclusões e implicações, onde, de uma forma geral, reflectimos sobre a vivência do processo investigativo, tanto a nível conceptual, como metodológico e, ainda, sobre os resultados atingidos. Nesta reflexão e resultante do conhecimento que este estudo nos proporcionou, apresentamos, ainda, algumas sugestões que no desenvolvimento do mesmo foram surgindo como importantes e complementares, as quais constituem, no nosso entender, matéria de valor para futuras investigações na área da supervisão.

CAPITULO I
A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

CAPÍTULO I – A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

1. Conceito de Supervisão

À partida, o conceito de supervisão mais correntemente divulgado fá-lo corresponder ao conceito de orientação pedagógica.

Os primeiros estudos em Portugal com o objectivo de aprofundar esta área do conhecimento foram da autoria de Alarcão e Tavares (1987, p.18), que se referem à supervisão «como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e pessoal».

Esta perspectiva induz-nos, sem dúvida, a uma compreensão mais alargada e com um leque mais aberto a novas interpretações que vão além das definições disponibilizadas no Dicionário Universal da Língua Portuguesa, relativamente aos conceitos de supervisão, supervisionar e supervisor.

A mesma fonte, em relação ao conceito de supervisão aponta-nos para o acto ou efeito de dirigir, de orientar ou inspeccionar. Relativamente ao acto de supervisionar, sono remetidos para os sentidos de direcção, orientação ou inspecção, com o acréscimo de que essas acções são realizadas de uma posição superior.

Curiosamente, a definição de supervisor não considera somente aquilo que seria de esperar, seguindo a linha de pensamento atrás emergente, para quem supervisiona – dirigir, orientar ou inspeccionar a partir de uma posição superior – mas também como aquele que aconselha.

Considerando a diversidade semântica ligada ao conceito em estudo, logo nos apercebemos de que as perspectivas de supervisão podem ir desde as formas mais directivas, marcadamente de cariz inspectivo, até às formas mais flexivas e facilitadoras de orientação e de aconselhamento.

Face a esta dicotomia, é evidente que possam surgir concepções de supervisão distintas nas suas variantes e que por sua vez dêem forma a práticas, também distintas e, tendencialmente marcadas «ora por objectivos e métodos vincadamente dirigistas e/ou inspectivos, ora por objectivos e métodos mais maleáveis, de orientação, com base mais no aconselhamento do que na verificação e na prescrição» (Sá-Chaves 2000, p.125).

À roda desta problemática, têm – se debruçado alguns autores. Machado (1981) perspectiva a supervisão, como uma visão superior, acto ou efeito de dirigir, orientar ou inspeccionar a partir de uma posição superior, tendo em vista uma melhoria de resultados.

Sá-Chaves (2000), problematiza a questão do acto de supervisão ser realizado de uma posição superior e, encarando-a não como hierarquia de poderes e de saberes de quem supostamente supervisiona, mas como o conceito de distanciamento entre supervisor e supervisionado, que permite uma maior abertura do campo de análise e a possibilidade da sua compreensão integrada no sistema e contexto.

Na opinião de Vieira (1993), o termo supervisão, no nosso país, suscita alguma resistência quanto à sua aceitação, porque se encontra associado a conceitos utilizados em outras acepções tais como “chefia”, “dirigismo”, “imposições” e “autoritarismo”.

A este respeito, concordamos com Sá-Chaves (2000), quando se refere exactamente ao termo supervisão. A autora, fazendo uma analogia entre a supervisão e a técnica da fotografia, alerta para que não se deva continuar a temer o prefixo – super – da palavra supervisão, evidenciando positivamente a importância que os efeitos do distanciamento têm na procura de uma compreensão mais cabal da prática supervisiva. Sá-Chaves utiliza a expressão do efeito zoom para, precisamente, transmitir a ideia da importância de um regulador necessário, para a criação de situações de distanciamento que configuradas com outras de aproximação estratégica, possam facilitar uma mais sustentada reflexão.

Na verdade, nem sempre o conceito de supervisão foi associado aos processos de aprendizagem, construção do conhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional. Aliás, como já referimos, até os anos setenta, as implicações deste conceito não haviam sido suficientemente estudadas.

A este respeito, Alarcão (1994) esclarece que a concepção que subjaz em Portugal, relativamente à supervisão poderá, eventualmente, estar ligada à utilização do conceito nos E.U.A., pois o mesmo encerra uma dimensão não só pedagógica como administrativa, contendo, assim, a ideia de controlo, fiscalização e inspecção.

Para evitar outras interpretações, Alarcão (1994) refere a opinião da brasileira Mary Rangel que considera que o termo que melhor se ajusta é o de Supervisão Pedagógica.

Alarcão e Tavares (1987) entendem a supervisão numa perspectiva de qualidade, inteligência, responsabilidade, experiência, acolhimento, empatia, serenidade, envolvimento e formação de todos os agentes educativos implicados no processo.

Nesta dimensão a supervisão é entendida como um processo de acompanhamento e de ajuda a prestar aos formandos na organização reflectida e consciente da prática pedagógica, com vista à sua melhoria.

O que se procura é, em boa verdade, uma concepção de supervisão que alargue as possibilidades do conhecimento mas que, em simultâneo, crie e desenvolva possibilidades de amizade e afecto, dando novas dimensões e novas qualidades de relação, essenciais à qualidade dos ambientes de formação.

1.1. Modelos de Supervisão

Não cabe aqui, nem será útil, discutir a existência das várias perspectivas subjacentes à definição dos modelos ou abordagens que se referem à investigação e à prática em supervisão. Temos consciência, também, que dificilmente se poderá falar em modelos que isoladamente respondam à complexidade do processo que a supervisão implica.

A supervisão subentende fundamentos morais, social, pessoal e técnico, envolve abordagens ecléticas que possam responder com êxito às múltiplas exigências que o processo pressupõe. Parece-nos óbvio, que o «supervisor deverá conhecer cada um dos modelos possíveis para, através de uma análise crítica, quanto às possibilidades e limitações do modelo, decidir a sua integração, ou não, num programa de supervisão que, também ele, se pretende não standart» (Sá-Chaves1994, p.156).

Glickman (1980), ao classificar os estilos de supervisão aponta para estilos tendencialmente mais dirigistas ou mesmo impositivos e para outros mais colaborativos e mais compreensivos de acordo com o supervisor e o supervisionado e com as respectivas circunstâncias.

Torna-se necessário, a nosso ver, aqui expressar a opinião de Formosinho (2002, p.26), com a qual concordamos, de que as abordagens ou modelos «de supervisão têm potencial para, simultaneamente, tornarem igualmente acessíveis novas perspectivas de compreensão da investigação e da prática sobre supervisão e para severamente restringirem as nossas visões».

Parece-nos conveniente, aqui, referir algumas das características dos cenários de supervisão apresentados por Alarcão e Tavares (1987). São eles: Cenário de Imitação Artesanal; Cenário de Aprendizagem pela Descoberta Guiada; Cenário Behaviorista; Cenário Clínico; Cenário Psicopedagógico e Cenário Pessoalista.

O Cenário de Imitação Artesanal consiste em colocar o futuro profissional (aprendiz) junto de um profissional (mestre) considerado o modelo, o bom professor, mais experiente e mais informado. O mestre considerado como aquele que sabe como fazer, transmite a sua sabedoria ao futuro professor que as segue passivamente. Subjacente a este cenário, radica uma perspectiva conservadora de reprodução, bem como ideias de autoridade, perpetuação e imutabilidade do saber. A demonstração e a imitação são consideradas boas estratégias formativas, baseadas na convicção de que, vendo como se faz é a melhor forma de se aprender. Ao mestre, considerado detentor do saber, competem as tarefas de demonstração e avaliação.

Segundo Alarcão (1994), a forma como os professores atingem o domínio dos saberes – fazeres, no Cenário de Aprendizagem pela Descoberta Guiada, depende das estratégias utilizadas, sendo que o supervisor faculta ao futuro professor um papel activo de análise e aplicação dos princípios de ensino, considerando a competência docente numa abrangência pedagógica. A tarefa principal do supervisor é, assim, proporcionar ao futuro professor a concretização da teoria, a aprendizagem de técnicas e ferramentas necessárias ao desenvolvimento do professor.

O Cenário Behaviorista visa o desenvolvimento de capacidades e comportamentos eleitos necessários ao bom professor (Cortesão 1991). Para Alarcão e Tavares (1987), neste cenário a prática pedagógica gradual e acompanhada processa-se baseada em observações, experiências e práticas na escola, obedecendo à definição operacional dos objectos, à responsabilidade e à individualização. Segundo Alarcão (1992), a forma como os professores ascendem ao domínio dos saberes-fazeres, situa-se, neste cenário, reconhecendo-se ao futuro professor um papel passivo na análise da aplicação dos princípios de ensino numa perspectiva meramente tecnicista.

As práticas iniciais do micro-ensino exemplificam-se bem neste cenário. O professor é concebido como um técnico de ensino cuja formação parte das competências requeridas de que se derivam objectivos operacionais. Prevalece uma incidência no conhecimento teórico de modelos de prática para contactar com diferentes modos de ser profissional e para

desenvolver instrumentos de utilização na prática. Incide, também, no treino etapa a etapa, processando-se do simples para o complexo. Neste cenário, cabe ao supervisor definir os objectivos que o futuro professor deve atingir, construir programas de treino e avaliar o desempenho do formando.

O Cenário Clínico, concebido por Cogan, Goldhammer e Anderson, focaliza o seu alvo no que se passa na sala de aula. Segundo Alarcão (1994, p. 31) «o seu objectivo principal consiste em melhorar a prática de ensino na sala de aula segundo uma análise conjunta dos fenómenos ocorridos feita pelo professor e pelo supervisor». Este cenário caracteriza-se pela colaboração entre professor e supervisor e visa o aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino. Neste modelo a colaboração é fundamental. Muito importante, também, é a iniciativa do professor pois a ele compete, numa atitude dinâmica, pedir a ajuda e colaboração do supervisor para a análise de situações problemáticas. O supervisor, neste modelo, deve assumir a atitude de colega que, como elemento de apoio e recurso, dispõe-se para ajudar o professor a ultrapassar as dificuldades sentidas na profissão.

E. Stones (1984) é o autor do Cenário Psicopedagógico. Alarcão (1994), indica que Stones apoiou a sua teoria de supervisão de professores num corpo de conhecimentos derivados da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem cujo domínio permitiria ao professor realizar as actividades docentes e resolver os problemas que nesse contexto se lhe colocam. Adianta, ainda, a mesma autora que esse corpo de conhecimentos deveria ser partilhado pelo professor e pelo supervisor constituindo assim um quadro de referência comum para a análise do acto de ensino. Segundo Alarcão (1994), o autor deste cenário não acredita que as competências da profissão possam ser adquiridas por um processo mecanicista, considerando o saber-fazer como o lado funcional e programático de uma mesma realidade: o saber.

O Cenário Pessoalista, também designado de desenvolvimentista por Alarcão (1994), tem em atenção a pessoa do professor. Influenciado pela psicologia humanista, propõe programas de autodesenvolvimento e auto-conhecimento a partir da consciencialização das concepções pessoais de cada um. Tem em vista o desenvolvimento psicológico do professor em favor de uma maior maturidade.

O seu fundamento baseia-se nas teorias de desenvolvimento e os seus autores (Glassberg e Sprinthall 1980, Sprinthall e Thies- Sprinthall 1983), citados por Alarcão (1994 p.31), afirmam que «sendo o comportamento humano determinado fundamentalmente pela

complexidade da estrutura cognitiva do sujeito, os programas de formação de professores devem ter uma componente de desenvolvimento psicológico com vista a uma maior maturidade psicológica».

Nesta perspectiva, a formação de professores deve considerar o grau de desenvolvimento dos docentes em formação, as suas percepções pessoais, sentimentos e objectivos, envolvendo-se essencialmente em experiências e vivências de formação que lhes proporcionem reflexão sobre o seu eu. Cada um é modelo de si próprio pois nesta concepção auto-constructiva, não é relevante a observação de modelos exteriores ao sujeito. É importante realçar que, neste cenário, o supervisor é, também, alguém em desenvolvimento pessoal e profissional. O objectivo da supervisão é ajudar o profissional a desenvolver capacidades e competências, bem como ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe. A relação entre o supervisor e o formando é essencial. Sendo o formando adulto, situa-se em diferentes estádios de desenvolvimento, pelo que Glickman (1985), citado por Alarcão (1984), defende estratégias diversificadas consoante o nível de desenvolvimento do professor em presença.

A ideia do desenvolvimento em contexto defendida por Bronfenbrenner (1983), levou Alarcão (1994) a abordar a supervisão numa perspectiva ecológica. Baseando-se no modelo ecológico do desenvolvimento humano Alarcão (1994, p.32) toma em consideração «as dinâmicas sociais operantes no contexto de supervisão em formação inicial ou contínua, e sobretudo a dinâmica do processo sinérgico da interacção entre o sujeito e o meio que o envolve». O desenvolvimento do profissional é, deste modo, visto como um processo interactivo, inacabado, dependente do indivíduo e das possibilidades do meio, construtor do saber e da personalidade. Neste cenário, a situação de trabalho e os problemas concretos considerados como um processo complexo e altamente interactivo, pelo qual o professor vai passando, constitui a base fundamental do seu desenvolvimento.

Nesta perspectiva, a supervisão de professores, na opinião de Alarcão (1994, p.32), «deverá proporcionar situações de formação em que a experiência pessoal, situada, ocorrendo em contextos diferentes, com actividades e papéis diversificados é acompanhada por uma reflexão fenomenológica, (...)».

A abordagem reflexiva, segundo Alarcão (1994), foi recentemente redescoberta por Shön (1983, 1987) entre outros. Shön propõe que se reflecta sobre o que fazem os bons profissionais, para a partir daí se constituir uma epistemologia da prática. Desta concepção

surge o Cenário Reflexivo como reacção ao paradigma da realidade técnica e a modelos de formação de inspiração behaviorista.

A actividade profissional é considerada um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis indeterminados e complexos. Esta capacidade, de agir no indeterminado, tem por base um conhecimento da acção bem como é fruto da reflexão na e sobre a acção.

Neste paradigma, «a uma epistemologia da prática deve sobrepor-se uma epistemologia da praxis ou, conforme Shön (1983;1987) uma epistemologia praxeológica que é o rosto novo dos paradigmas da formação» (Sá-Chaves 2000, p.164), sendo que esse processo do ponto de vista de Alarcão (1994, p.33) deve ser acompanhado «por um formador que prático experiente seja simultaneamente treinador, companheiro e conselheiro».

Sá-Chaves (2000) alerta que a importância da clarificação paradigmática reside no facto de, no quadro organizacional explícito entre formador, conhecimento e formando, não ser possível perceber as diferenças subtis que se estabelecem nessa relação, consoante ela se desenvolve num quadro de racionalidade técnica ou num quadro de reflexividade, singularmente configurado, que cada situação exige e pressupõe.

Deste modo, só os cenários supervisivos que permitam diferentes ângulos e formas de olhar, de questionar e de tornar claras as situações e os problemas, poderão contribuir para uma formação sólida, que conduz à tomada de decisões para a acção e intervenção adequada aos contextos.

A este respeito, Sá-Chaves (1994), apresenta um Cenário Integrador de tipo “não standart”. Este cenário pressupõe a integração coerente de diferentes perspectivas de supervisão ajustadas a cada situação, evidenciando os saberes e competências que, em cada uma delas, merecem ser considerados para que um supervisor possa ajudar os formandos a progredir na construção do seu conhecimento profissional. Este processo implica um estilo de supervisão que incide na construção e reconstrução conjunta de saberes e competências, em que tanto supervisor e formando, através de uma prática reflexiva, procuram descobrir soluções para os problemas complexos. Neste modelo há uma distanciação das perspectivas fragmentadas de formação em favor de perspectivas mais compreensivas, mais abrangentes e mais coerentes com a singularidade e complexidade do real.

Formosinho (2002) apresenta seis trabalhos de classificação da supervisão, os quais representam a maioria dos modelos encontrados na literatura. O modelo comum aos seis referidos é o da supervisão clínica, considerado como um modelo distinto e amplo do qual ressaltam todos os outros.

O quadro que seguidamente apresentamos dá-nos uma visão global dos trabalhos, atrás referidos, indica as fontes das classificações, as principais características organizadoras e a forma como estas características são utilizadas para definir os vários modelos.

Fonte	Características organizavas	Variações das características	Modelos ASCD
ASCD (1982)	Derivação do significado ensino	Externamente derivado, colaborativamente derivado, derivado a partir da interpretação de supervisor	Científico, clínico, artístico
Glatthorn (1984)	Controlo	Partilhado, autodireccionado, administrador direccionado	Supervisão clínica, desenvolvimento cooperativo do professor, autodireccionado, monitorização administrativa
Mcgreal (1983)	Foco objectivo da supervisão	Processo/tomada de decisão, resultados especificados/tomada de decisão, processo/auxílio, resultados não especificados/auxílio	Lei geral, estabelecimento de objectivos, produto, supervisão clínica, artística
Pajak (1993)	Concepção da prática profissional	Humanística/artística, técnica/didáctica, desenvolvimental/reflexiva	Modelos clínicos originais, artísticos/Humanísticos, técnicos/didácticos, desenvolvimento reflexivo
Sergiovanni e Starrat (1993)	Autoridade profissional	O professor e a autoridade funcional do supervisor, professores como pares, professor sozinho, autoridade do supervisor	Supervisão clínica, colegial, autodirigida, informal, pesquisadora, consultiva
Tracy e MacNaughton (1993)	Foco da supervisão	Orientada para fins, orientada para significados, ou focos baseados nos interesses dos professores	Objectivos educativos, objectivos de realização, tradicionais, neotradicionais, interesses do professor

Quadro nº1 – Modelos

A autora, servindo-se da metáfora das janelas abertas e dos muros, afirma que os modelos servem de janelas abertas quando ilustram a relação entre a teoria e a prática. Por outro lado, refere também, a existência de perigos específicos que podem transformar essas janelas em muros.

Formosinho (2002), comunica-nos a ideia de que se os modelos funcionam para nós como janelas que iluminam a nossa investigação e prática de supervisão, devem, também, iluminar e, essencialmente, expandir o nosso pensamento em vez de o limitarem a normas estabelecidas por vezes restritivas. A autora alerta-nos, ainda, para a análise cuidadosa dos modelos existentes, perspectivando a criação de novas e ecléticas abordagens, compatíveis com as nossas necessidades e convicções.

Consideramos importante aqui referir o desafio que Formosinho (2002, p.80) faz relativamente aos modelos actuais de supervisão. Na sua opinião, «estes modelos não têm em consideração muitas das mudanças que actualmente ocorrem nos papéis e nas responsabilidades dos professores e dos supervisores, nem consignam as potenciais alterações na organização das escolas ou o impacto que as novas tecnologias estão a ter, e irão inevitavelmente continuar a ter». Formosinho (2002, p.82), não se atreve a definir modelos de supervisão do futuro, no entanto, adianta que estes «serão provavelmente alterados, passando da ênfase no ensino para a ênfase na aprendizagem».

Neste devir, a supervisão preocupar-se-á menos com a avaliação, incidindo o seu investimento na facilitação do desenvolvimento de perspectivas reflexivas e desenvolvimentistas.

1.2. Estratégias de Supervisão

Constituindo-se a formação inicial uma etapa fundamental na construção e desenvolvimento de competências e conhecimentos profissionais, torna-se evidente o questionamento sobre como podem os processos supervisivos contribuir para a (re) construção dos saberes e do saber fazer dos futuros profissionais, bem como ajudá-los a enfrentar, de maneira construtiva e positiva, as práticas com que se deparam.

Têm sido realizados alguns estudos referentes à aplicação de estratégias de supervisão na formação inicial de professores (Alarcão 1996). A pesquisa feita a este nível permite-nos

aferir que a escolha, domínio e implementação das estratégias de supervisão por parte do supervisor espelham o seu conhecimento e posicionamento em relação aos modelos conceptuais que orientam a formação inicial.

O que está na base das opções metodológicas dos supervisores são as suas intenções e objectivos, constituindo estas o referente e o significado das estratégias que, externamente, explicitam o quadro de referências e expressam os marcos pessoais de cada supervisor.

Existem estratégias de formação usadas pelos supervisores que contribuem para o crescimento profissional do estagiário, proporcionando a oportunidade de este se auto-questionar e reflectir criticamente, sozinho ou em equipa, acerca da sua prática pedagógica.

As estratégias a que fazemos referência assentam, essencialmente, no desenvolvimento de capacidades de auto-análise, de uma atitude de questionamento, permanente, face à prática do professor em formação, visando a identificação de problemas, a procura de soluções e, conseqüentemente, o ganhar da autonomia profissional.

Monteiro (1993) e Amado (1994) desenvolveram estudos sobre a autoscopia como estratégia para a reflexão e consciencialização da prática dos professores em formação.

Zeichner e Gore (1991), estudaram a implementação de projectos de investigação-acção, durante o estágio pedagógico, para desenvolver a prática reflexiva dos professores em formação, enquadrados em perspectivas críticas e construtivistas.

A investigação-acção, como estratégia de supervisão, foi, também, estudada por Moreira (1999). O autor analisou a forma como esta estratégia promove a reflexão, a procura de resolução de problemas, a adopção de uma atitude investigativa e a promoção da autonomia profissional. Os resultados apontam para uma evolução verificada ao nível do pensamento e da prática do futuro professor. Outro aspecto que o estudo salienta refere-se ao clima interpessoal positivo, estabelecido entre estagiários e supervisor, às vantagens da supervisão clínica e à pertinência dos projectos de investigação-acção para a melhoria da qualidade da prática dos professores em formação.

A estratégia de supervisão horizontal foi alvo de estudo dos investigadores Sá-Chaves, Pires, Carvalho e Ferreira (1999). Esta estratégia pressupõe um estilo de supervisão amigável entre colegas estagiários, onde colectivamente são realizadas diferentes leituras pedagógicas, sendo este um valioso contributo para a auto-formação e reflexão intra-pessoal. O estudo acima

referido revela a criação de laços de amizade entre as educadoras participantes, fruto de uma reflexão interpessoal de confiança baseada na abertura e franqueza perspectivadas pela estratégia de supervisão horizontal.

É importante referir que as autoras do estudo alertam para a necessidade de cruzamento de estratégias de supervisão vertical e horizontal, consideradas compatíveis e complementares, partindo do pressuposto de que a estratégia vertical proporciona uma abertura do conhecimento teórico e experiencial aos futuros profissionais.

2. Quem é o Supervisor?

O supervisor, na perspectiva de Mialaret (1981), é quem dá pistas de trabalho, verifica a sua realização e promove estratégias para a construção do conhecimento.

Alarcão e Tavares (1987, p. 65) consideram «o supervisor como alguém, com mais experiência e com conhecimentos mais claros e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é antes de mais um colega, numa relação de ajuda, dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial e empática».

Shön citado por Alarcão, (1996, p.18) define o supervisor como «aquele que organiza situações em que o aluno possa praticar e confrontar-se com problemas reais cuja resolução implique reflexão, levantamento e verificação de hipóteses, experiência de ter cometido erros, consciência da necessidade e do valor da ajuda dos outros, assim como do aperfeiçoamento constante que tem a sua origem no auto-conhecimento operativo».

O supervisor é, ainda, definido por Alarcão (1996, p. 8) «a pessoa que sabe adaptar a sua auto-formação, as estratégias de formação reflexiva que usa com os formandos. É o profissional que procura a resposta para os problemas que se lhe colocam na encruzilhada dos factores que tornam compreensível o próprio problemas».

Para Sá-Chaves (1994, p.149), referindo a perspectiva *schoniana*, o supervisor «é o profissional experiente que, detentor de um conhecimento prático, que lhe permite meter-se por dentro das situações problemáticas, ambíguas, instáveis e incertas, lidar com elas com soluções tácticas que estabelece no próprio acto de solucionar, num exercício estratégico e, como tal, não standart, ao deixar-se acompanhar nesse exercício dialogante com a situação,

com os materiais e consigo mesmo, pelo candidato a professor permite que, lado a lado, também este dialogue, questione e reflecta».

2.1. Papéis e Funções

Apesar da supervisão ser um termo novo em Portugal, não podemos dizer o mesmo em relação às funções do supervisor, outrora designado por professor metodológico, assistente de metodologia, orientador de estágio, orientador pedagógico, professor cooperante, professor acompanhante, etc.

A função do supervisor, na opinião de Alarcão e Tavares (1987 p.65), «consiste em ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais».

A supervisão, na perspectiva dos autores, Alarcão e Tavares (1987, p.62-63), enfatiza a ajuda como componente principal pelo que é função do supervisor: «estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional; criar condições para que o professor se desenvolva humana e profissionalmente; desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento e inovação; criar condições para que os professores mantenham o gosto pelo ensino; analisar criticamente os programas, textos de apoio, etc. planificar o processo de ensino – aprendizagem dos alunos e do próprio professor; identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo; determinar os aspectos a observar e estabelecer as estratégias de observação; analisar e interpretar os dados observados; avaliar os processos de ensino-aprendizagem; definir os planos de acção a seguir; outras».

Vieira F. (1993, p.32), enuncia cinco funções atribuídas ao supervisor. Para esta autora as principais funções são:

«**Informar:** o supervisor tem como função primordial fornecer informação, relevante e actualizada, no âmbito das áreas de supervisão, observação e didáctica, em função dos objectivos e necessidades de formação do professor que orienta. O supervisor deverá ser uma pessoa informada;

Questionar: para além de informar, o supervisor deve ser capaz de problematizar o saber e a experiência questionando o que parece óbvio, interrogando sobre a realidade que observa. Deve igualmente equacionar os problemas da prática e confrontar opções alternativas. Como

pessoa que se questiona e que questiona o que o rodeia no seu dia a dia profissional, o supervisor deve ser também um prático reflexivo, que deve encorajar o professor a assumir com ele uma postura reflexiva;

Sugerir: o exercício desta função depende directamente da consecução das funções anteriores. A sugestão de ideias, práticas, soluções, motiva e impulsiona a realização de projectos pelos quais o supervisor se responsabiliza juntamente com o professor. Neste âmbito sugerir não significa impor, mas propor, na consideração do poder de decisão do professor;

Encorajar: no âmbito do relacionamento interpessoal, e em estreita relação com a função de sugestão, o encorajamento assume um papel fundamental na relação de supervisão. A sua carga afectiva influencia de modo significativo o equilíbrio emocional do professor, assim como também a sua postura global face ao processo de formação profissional;

Avaliar: no sentido lato do termo, avaliar significa formular (quer seja verbalmente ou não) um juízo de valor sobre algo. A avaliação, sempre presente em qualquer processo de supervisão deve ser encarada no seu sentido formativo e não de classificação. O seu exercício é essencial à monitorização da prática pedagógica e não exclusivamente do supervisor. A explicitação de procedimentos de avaliação pelo supervisor e pelo professor constitui, por si só, um factor de abertura e de clarificação de uma função que não só é saudável como imprescindível em qualquer processo de formação profissional».

Vieira F. (1993), assume, deste modo, as funções do supervisor com base numa orientação reflexiva da formação em favor de uma perspectiva de colaboração.

Segundo Alarcão (1994, p.29), recentemente temos assistido a modificações na conceptualização e operacionalização das funções supervisivas pedagógicas. «Verificam-se alterações de ênfase no objecto de análise: do produto de ensino para o processo ensino-aprendizagem, da avaliação de comportamentos para a análise de competências e, sobretudo da competência global».

Acrescenta, ainda, a mesma autora que «reflexos dessa preocupação humanista manifestam-se no estilo interpessoal da supervisão que passou de uma relação hierarquizada a uma relação colaborativa».

Neste sentido, cabe ao «supervisor a responsabilidade de criar o clima relacional, no qual a confiança e a empatia possam permitir o jogo das palavras, das imagens e das metáforas que descodifiquem os sentidos ocultos que as situações costumam guardar» (Sá-Chaves 1994, p.149). Segundo esta autora o supervisor é um profissional experiente que, detentor de um conhecimento prático, é capaz de recorrer a estratégias não standard para solucionar situações problemáticas.

Estudos empíricos realizados, acerca do processo supervisivo, revelam a existência de concepções diferentes, que reflectem perspectivas tradicionais, técnicas e reflexivas da supervisão.

Franke e Dahlgren (1996), estudaram as concepções de supervisão emergentes na prática pedagógica, através da análise qualitativa de entrevistas e conferências de supervisão. O resultado da investigação permitiu concluir que, relativamente às funções de supervisão, surgem duas concepções diferentes. A primeira que espelha uma perspectiva reflexiva do conhecimento profissional dos professores. A segunda que encara esse conhecimento como definitivo e estratégico.

Na perspectiva reflexiva, a função do supervisor é dar oportunidade ao estagiário para a descoberta do que significa ser professor, bem como dos conhecimentos que precisa adquirir. O supervisor é visto, assim, como um companheiro. Com base numa concepção de ausência de questionamento do conhecimento/competência profissional dos professores, emerge uma perspectiva que acentua a função demonstrativa do supervisor, que detentor do poder e do saber, modela e condiciona a aprendizagem do estagiário à sua própria experiência.

Saunders, Pettinger e Tomlinson (1995), desenvolveram um estudo sobre as concepções dos supervisores acerca do seu papel, cujos resultados evidenciam a existência de quatro concepções distintas.

A primeira concepção liga-se ao supervisor como um facilitador que valoriza o diálogo, a discussão e o reforço positivo. Nesta concepção, o papel do supervisor incide no desenvolvimento do potencial existente no estagiário, tornando-se este competente e seguro de si próprio, se as suas estruturas cognitivas básicas estiverem organizadas e se o supervisor estimular e desenvolver posturas positivas e pensamentos de elevado nível conceptual.

Na segunda concepção, o supervisor é concebido como alguém que, trabalhando em equipa com o estagiário, dando apoio nas suas dificuldades, oferecendo sugestões de acordo com o

grau de desenvolvimento das competências e da autonomia, é um colaborador progressista que contribui para a construção gradual da competência do futuro professor.

Surge na terceira concepção o supervisor como um profissional amigo, que olha para o estagiário como sendo mais um elemento da escola com quem partilha experiências de várias ordens. Para este género de supervisor, observar o progresso do estagiário para que possa ajudá-lo no momento certo, é para si muito importante.

A quarta e última concepção, refere-se ao supervisor do tipo tradicional. Nesta concepção, as técnicas de aconselhamento, o ver e ouvir com atenção bem como as sugestões promotoras do desenvolvimento do estagiário, são factores de grande ênfase.

Uma investigação realizada por Guerreiro (1999), através da análise de dados recolhidos de entrevistas feitas a estagiários, onde o autor procura conhecer as representações sociais que estes têm acerca do papel dos supervisores, indica que a maior parte dos entrevistados espera um bom relacionamento humano, respeitando e mostrando-se receptivos às suas críticas e contam que o supervisor seja competente no desempenho do seu papel que sirva como modelo a seguir, lhes dê ajuda e orientação.

2.2. Competências e Estilos

A qualidade das experiências de ensino dos estagiários, parecem ser condicionados pelas competências profissionais do supervisor, pelo que, em parte, se compreende a vontade de se conhecer que competências acham os supervisores que devem ter, quais as que activam no processo de supervisão pedagógica e que influência exercem na prática pedagógica dos estagiários.

Orlson e Carter (1989), efectuaram um estudo nesta área, o qual incidia sobre a competência reflexiva. Os resultados do estudo indicam diferenças nas teorias dos supervisores, relacionadas com o ensino e com o aprender a ensinar.

Alguns dos supervisores usam “linguagem prática” para comunicar o seu conhecimento aos estagiários, outros enfatizam as suas próprias aulas e a sua experiência pessoal. Surgem, também, supervisores que revelam dificuldades metacognitivas.

Uma outra investigação realizada por Falus (1996) sobre as competências que os supervisores devem possuir, indica os seguintes aspectos: qualidades pessoais de supervisão, tais como a paciência, a tolerância e a empatia; conhecimento das matérias de ensino; competências de cooperação e de comunicação; capacidade para transmitir conhecimento pedagógico e servir de modelo; competência em pedagogia de educação; divulgação de técnicas promotoras de desenvolvimento profissional; clareza nos objectivos e divulgação aos estagiários e capacidade de inovação e análise de valores.

Zahorik (1988) estudou as competências de observação e de condução de conferências de supervisão por parte dos supervisores. Os resultados do estudo evidenciam a existência de diferentes estilos entre os supervisores alvos do estudo. A análise revela três modelos de supervisão: comportamento/prescrição; ideia/interpretação; apoio pessoal. Os três modelos eram utilizados por todos os supervisores, embora em cada supervisor fosse evidente a predominância de um dos modelos. Relativamente à observação e ao modo de condução das conferências de supervisão, o estudo revela haver diferenças, que na opinião do autor se ligam com o modelo de supervisão utilizado pelo supervisor.

O autor alerta para que sejam retiradas ilações sobre o modelo de formação a que estão sujeitos os estagiários e sugere uma programação baseada numa concepção desenvolvimentista da aprendizagem que exija estilos diferenciados de supervisão, considerando o estágio de desenvolvimento do estagiário.

Vieira F. (1993, p.27) citando Stones, (1994:VII), refere as capacidades do supervisor, como alguém com uma «visão apurada para ver o que acontece na sala de aula (...), intovisão para compreender o significado do que lá acontece, antevisão para ver o que poderia estar a acontecer, retrovisão para ver o que deveria ter acontecido mas não aconteceu e segunda visão para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu».

Alarcão e Tavares (1997, p.97) citando Mosher e Purpel (1972) indicam o supervisor como um profissional com: «a) capacidade para se aperceber dos problemas e das suas causas; b) capacidade de analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem; c) capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e de exprimir as suas próprias 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».

Alarcão e Tavares (1997, p.88-89) citando Glickman (1985) salientam as dez capacidades que o supervisor deve ter: «1) prestar atenção...; 2) clarificar...; 3) encorajar...; 4) servir de espelho...; 5) dar opinião...; 6) ajudar a encontrar soluções para os problemas...; 7) negociar...; 8) orientar... 9) estabelecer critérios...; 10) condicionar....»

Segundo o autor, a utilização agrupada de algumas das capacidades atrás referidas poderá configurar o supervisor num estilo pessoal que recairá predominantemente numa das hipóteses seguintes: não directivo, de colaboração ou directivo.

O estilo não directivo tem por base uma relação interpessoal onde o supervisor escuta e espera que o formando tome iniciativas, ajuda-o a reflectir sobre a sua acção, clarifica as ideias, os sentimentos bem como incentiva a prosseguir. Todo o diálogo entre supervisor e formando tem um objectivo, obter e dar o feedback indispensável para conduzir formando a pensar. O supervisor assume, assim, um papel de coordenador da reflexão, para que o pensamento do formando se focalize na observação, na interpretação e na identificação de problemas visando a procura das respectivas soluções.

O estilo colaborativo tem por base a partilha, a troca de ideias e a busca de resolução de problemas tanto da parte do supervisor como da parte do formando. O supervisor encoraja o formando a apresentar as suas ideias como apresenta, também, as suas e os seus pontos de vista. O importante é haver uma troca de ideias, um acordo mútuo para no final poder passar-se à acção. Neste sentido, o supervisor preocupa-se em encontrar um entendimento com o formando relativamente à identificação e análise dos problemas, considerando o emergir de opiniões diferentes, quanto às propostas de resolução, mas consensuais em relação ao plano da acção.

O estilo directivo tem por base o estabelecimento de critérios visando convencer e condicionar os formandos à concretização de planos de acção. O supervisor adopta um posicionamento de autoridade sobre o formando, como alguém que, pela sua experiência, conhece e sabe mais como o ensino-aprendizagem pode ser desenvolvido, fornecendo directrizes sobre o que fazer e como proceder. Ao formando é esperado que cumpra, passivamente, as orientações que lhe são dirigidas.

Sá-Chaves (2000, p. 125), relativamente às competências do supervisor, acentua a importância de «exercícios ora de aproximação ora de distanciamento, a partilha de saberes, (...), capacidades para avaliar, para dirigir, para orientar, para aconselhar e para

conceptualizar e implementar hipóteses de solução para os problemas que, colectivamente, se enfrentam».

A autora adianta, ainda, que a todas estas competências específicas, se sobrepõe um tipo de competência supervisiva de natureza meta-analítica e de intervenção responsável que, na sua multidimensionalidade, garanta o desenvolvimento sustentado dos sistemas e dos seus actores.

2.3. Desenvolvimento Profissional

A pesquisa, por nós realizada, neste âmbito permitiu-nos aferir que em Portugal para se ser supervisor de professores, basta ser-se professor. A lei não exige outra coisa.

Constatamos, assim, que grande parte daqueles que têm a seu cargo a orientação de professores não possui formação específica na área.

Como já anteriormente referimos, o termo supervisão corresponde a um concerto recente no nosso país, daí que não nos tenha causado grande espanto o facto dos actuais supervisores não possuírem formação específica para tal.

Desde 1991, têm surgido, em Portugal, projectos de investigação que muito têm contribuído para a divulgação e auto-formação daqueles que se interessam pela área de supervisão ou têm a tarefa de orientar professores.

Estamos plenamente de acordo com os autores (Gomez 1992, Alarcão 1993, Vieira 1993) que referem a importância da formação para os supervisores.

Sá-Chaves (2000, p. 126) afirma que «os processos de supervisão na formação requerem uma formação em supervisão», pois no seu ponto de vista requerem, além de competências específicas, «um tipo de competência específica de natureza meta-analítica e de intervenção responsável que, na sua multidimensionalidade, garanta o desenvolvimento sustentado dos sistemas e dos seus actores».

Nesta perspectiva consideramos pertinente citar os objectivos delineados por Cardoso, Mota e Pinheiro (2000) como componentes essenciais de formação dos supervisores: «Preparar para uma prática reflexiva. Os supervisores devem desenvolver conhecimentos, na acção e sobre a acção, num diálogo com exigências originadas nesta (Alarcão 1992). Só serão capazes «de

não só revolver problemas mas também de equacionar problemas, no seu contexto de ocorrência e de tomar decisões face a resoluções alternativas» (Vieira, 1993, p.23). - Preparar para uma metodologia de desenvolvimento pessoal. A formação a proporcionar aos supervisores deverá visar, além do desenvolvimento profissional, o desenvolvimento pessoal, para poderem intervir melhor na formação de outros professores. - Preparar para a inovação pedagógica. Os supervisores deverão não só perpetuar o funcionamento do sistema educativo existente, mas também serem capazes de, através de uma reflexão crítica e consciente, produzir saberes, utilizar novos recursos e novas práticas, pois encontram-se em posição privilegiada para disseminar e ajudar a implementar a inovação (...). - Preparar para a investigação activa e a experimentação pedagógica. Torna-se necessário, em todo o processo de formação, mais concretamente, na formação de supervisores, não separar a investigação da acção. Este será um factor que contribuirá para a formação permanente de supervisores e /ou professores»

Nos anos oitenta surgiram na literatura algumas referências sobre a formação dos professores, as quais recaem sobre as teorias do desenvolvimento dos adultos, cujo objectivo era a aquisição de conhecimentos acerca do crescimento profissional dos professores e formas de os ajudar.

Sabemos, contudo, que as teorias de desenvolvimento do professor não têm sido muito aplicadas ao crescimento profissional dos formadores de professores e mais especificamente ao supervisor.

Sobre o crescimento profissional do supervisor têm sido realizadas algumas investigações, tais como as de Thies-Sprinthal (1993).

Caruso (1998) desenvolveu um estudo no qual procura conhecer os pensamentos e sentimentos dos supervisores acerca dos papéis e estratégias que utilizam no apoio aos futuros professores. Neste estudo foram identificadas, no desenvolvimento profissional dos supervisores, seis fases: 1) antecipação/excitação; 2) confusão/clareza; 3) estar em palco/estar nos bastidores 4) deixar ir/controlar; 5) colaborador/não colaborador; e 6) sensação de perda/alívio. A dicotomia expressa nas fases traduz o caminho que o supervisor pode seguir de acordo com cada situação de supervisão.

Um outro estudo, realizado por Kremer-Hayon (1991) indica que os supervisores, ao contrário do que acontece com os professores, não passam por um período de sobrevivência, nem

sentem o “choque com a realidade”. A autora justifica que as diferenças podem relacionar-se com o facto dos supervisores sentirem confiança e sucesso nas suas práticas e, conseqüentemente, não sentirem desgaste e stress na prática de supervisão.

Têm sido realizados alguns estudos, relativamente às representações que os supervisores têm acerca do seu processo de socialização e desenvolvimento profissional nas práticas de supervisão.

Koerner (1992), realizou uma investigação relacionada com esta área e aferiu que os supervisores nas suas práticas de supervisão, referem-se positivamente a factores, tais como o prazer em partilhar experiências educativas, a mudança na sua rotina bem como em reflectir sobre a sua pedagógica. Como factores negativos consideram, essencialmente, o facto de se sentirem postos em causa pelos estagiários.

Ainda nesta linha de investigação, Clinard e Ariav (1998), desenvolveram um estudo, cujos resultados permitiram concluir que os supervisores no exercício da supervisão, referem com entusiasmo a oportunidade que têm para aprender coisas novas, reavaliar a organização de sala de aula, colaborar, reflectir, inovar, ouvir, colocar questões e utilizar mais meios tecnológicos.

Este estudo revela, ainda, que a vida profissional e pessoal do supervisor é afectada pela experiência de supervisão. Os supervisores, alvo do estudo atrás referido, revelam-se orgulhosos como pessoas e empenhados na qualidade da formação de professores. Profissionalmente, os supervisores, manifestam-se motivados para investir na profissão e acham a formação de professores uma futura profissão. A nível pessoal, os supervisores evidenciam, de forma positiva, a consideração pelas relações interpessoais e a ajuda que prestam aos outros a pensarem em alternativas de resolução de problemas.

2.4. Pensamento e Prática

A investigação feita sobre o pensamento e a prática do supervisor surgiu ligada aos estudos realizados sobre o pensamento do professor.

Elliot e Calderhead (1993), investigaram a relação entre concepções e práticas dos supervisores, partindo do que os mesmos pensam e dizem fazer no exercício da prática de supervisão. Os estudos indicam que alguns supervisores concebem a sua função como

gestores de experiências/atividades para os futuros professores. Outros, porém, dão mais valor ao apoio, à colaboração e às relações interpessoais. Só um supervisor, entre os estudados, se assume como alguém “provocador”, sendo essa uma estratégia intencional para o desenvolvimento da aprendizagem do estagiário.

O mesmo estudo, relativamente às abordagens de supervisão utilizadas pelos supervisores, indica que o mais frequente é o ouvir atentamente o que o estagiário tem para dizer, apesar dos supervisores sentirem dificuldade em enunciar as estratégias utilizadas.

Quintas, Mestre e Gonçalves (1999), investigaram, também, a relação entre concepções e práticas de supervisão. Os resultados do estudo revelam uma tônica da vertente técnica, em que aspectos tais como a planificação, os materiais e as estratégias predominam sobre a vertente clínica de identificação e resolução de problemas. Mais ou menos em pé de igualdade com a vertente clínica emerge a vertente pessoal, apesar dos supervisores valorizarem o desenvolvimento do auto-conhecimento, das capacidades interpretativas e relação interpessoal dos estagiários.

Ainda na linha de investigação acerca da relação entre o pensamento e a prática do supervisor, Rust (1988), realizou um estudo cujo objectivo foi conhecer o que pensam os supervisores das suas práticas supervisivas e como transmitem os seus conhecimentos às estagiárias. Os resultados revelam que as estratégias de supervisão, as imagens de bom professor e os problemas ligados com a prática da supervisão, são factores que preocupam os supervisores. De uma forma geral, o estudo indica coerência entre aquilo que pensam e aquilo que fazem os supervisores, embora seja notória alguma discrepância teórico – prática.

Em jeito de **síntese** podemos dizer que, tanto a supervisão como o supervisor têm sido alvo de investigação ao longo dos anos, embora com perspectivas diferentes que retratam as distintas filosofias educacionais que as fundamentam.

Actualmente, há uma tendência para a conjugação entre abordagens que confluem numa perspectiva centrada nos comportamentos do supervisor e a sua diluição em abordagens construtivistas, o que em muito contribui para um novo entendimento do seu papel.

As pesquisas apresentadas neste capítulo ajudam a conhecer melhor algumas questões ligadas à supervisão e à importância e complexidade do papel dos supervisores.

A revisão da literatura permite-nos aferir que existe coerência entre as concepções dos supervisores e as representações que têm do seu papel como formadores e que as suas teorias parecem influenciar a forma como na sua prática exercem a supervisão. Importa referir que o aparecimento de novos estudos nesta área contribuirá, certamente, para o melhor esclarecimento da relação entre valores, crenças e as práticas de supervisão.

Relativamente à dimensão ligada ao papel e estilos de supervisão, conclui-se que existem divergências em termos de modelos de supervisão, o que conduz, naturalmente, a uma diferenciação de competências e estilos. Vale a pena evidenciar, no entanto, o modelo desenvolvimentista de Glickman, sugerido por alguns autores, como o modelo que pelo seu desenho evolutivo engloba diferentes estilos de orientação de acordo com o nível de desenvolvimento em que o formando se encontra e deste modo conducente ao sucesso e eficácia do processo supervisivo.

Os resultados das investigações a nível de estratégias específicas de supervisão apontam para a investigação-acção e a supervisão horizontal, com base em abordagens críticas e construtivas consideradas como promotoras da reflexão intra e interpessoal.

Em relação ao desenvolvimento pessoal e profissional do supervisor, a revisão da literatura permitiu concluir que ao exercer supervisão (acontecem mudanças no desenvolvimento cognitivo) e mais especificamente ao promover o crescimento profissional dos formandos, o supervisor desenvolve-se, também, como pessoa e como profissional.

Investigar e reflectir sobre questões ligadas ao pensamento e prática do supervisor torna-se pertinente na actualidade, na medida em que cada vez mais se valoriza a qualidade da formação e em especial a qualidade da formação inicial de professores.

Como recomendações finais decorrentes da análise das diferentes investigações, evidenciamos a necessidade de formação dos supervisores dado que ao longo do estudo se aferiu a sua influência positiva nas práticas de supervisão.

Da análise desta temática, surgem algumas questões que suscitam a curiosidade para novos estudos: Que formações possuem ou devem possuir os supervisores para desempenharem a supervisão?

CAPITULO II
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1. Clarificação do Conceito

Muitas das particularidades que a formação de educadores de infância se reveste estão intimamente relacionadas com as concepções e representações existentes acerca da educação Pré-Escolar e, também, com as contingências legais e institucionais que a sustentam e a concretizam. Assim, consideramos pertinente, aqui, abordar os princípios conceptuais e normativos legais subjacentes à organização da educação das crianças em idade pré-escolar.

A educação pré-escolar depara-se, ainda na actualidade, com várias indefinições e ambiguidades. Como exemplo, podemos referir a faixa etária e os níveis de desenvolvimento a que se destina e, também, o seu fulcro ligado aos benefícios que a criança que a frequenta pode usufruir.

Na opinião de Bairrão (1993, p. 39) «o termo educação “pré-escolar” é geralmente aceite como o período de educação formal que precede a entrada para a escola». O mesmo autor refere, ainda, que este período pode, subdividir-se em duas fases com características de atendimento distintas e diferenciadas. A primeira fase corresponde à faixa etária dos 0 aos 3 anos e a segunda fase corresponde à faixa etária dos 3 aos 6 anos. Esta opinião é, também, partilhada por outros autores que defendem a ideia de que a educação pré-escolar deve iniciar ao nascimento.

Parece-nos ser, também, esta a posição da Comissão Interministerial Portuguesa quando, em 1975, define a educação pré-escolar como «o conjunto de acções de educação e protecção infantil que visam a protecção do bem-estar e desenvolvimento das crianças, desde o nascimento até a escolaridade obrigatória, 0-6 anos, no meio familiar e/ou institucional» (Gomes, 1986, p.121).

Uma outra posição, defendida por vários especialistas, considera que a educação pré-escolar deve iniciar aos 2 ou 3 anos de idade. Esta posição está contemplada na actual legislação portuguesa, (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar), a qual define que a educação pré-escolar se destina às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de entrada no ensino básico.

Importa referir que subjacentes à discrepância relativa às diferentes posições, atrás mencionadas, ligam-se diferentes concepções sobre as funções, tanto da parte dos profissionais como da parte das instituições responsabilizadas pela educação das crianças.

A Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, publicada em 1986, estabelece como princípio geral que «a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário»

Feita uma análise dos diferentes diplomas legais, constatamos um crescente reconhecimento da importância da educação pré-escolar, bem como do seu papel fundamental para o desenvolvimento global da criança, pelo que consideramos muito importante uma boa formação dos profissionais, para um atendimento social e educativo de qualidade às crianças em idade pré-escolar.

2. A Formação dos Educadores de Infância ao Longo dos Tempos

Compreender a realidade actual ligada à formação de educadores de infância pressupõe uma análise e reflexão sobre os factores sócio-históricos que lhes são subjacentes. Neste sentido, importa referir que a formação de educadores de infância, tanto em Portugal como na Europa, só começou a ser reconhecida como necessária nas primeiras décadas do século XX.

Um decreto de 23 de Março de 1911 definiu que fossem criados, nas escolas de formação de professores do ensino primário, cursos complementares de formação em ensino infantil e fossem recrutadas professoras do ensino primário, enquanto não houvesse profissionais de ensino infantil (Gomes, 1986). Outra medida legislativa concedeu bolsas, a algumas professoras, para idas ao estrangeiro para frequentarem cursos de pedagogia e deste modo conhecerem os métodos pedagógicos em educação infantil, conhecidos na Europa com base nas ideias de Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Montessori (1870-1952).

Contudo e apesar da grande preocupação em legislar medidas positivas, poucas foram as concretizações, em grande parte devido à enorme taxa de analfabetismo, à caótica situação económica do país e à instabilidade política da época (Cardona, 1997).

O fraco investimento, tanto a nível da formação dos profissionais de infância como a nível da educação pré-escolar levou a que um decreto, em 1937, determinasse a extinção de todos os Jardins-de-infância oficiais, pelo que se compreende a razão pela qual só na segunda metade do século XX tenham surgido as primeiras escolas para formação de educadores de infância.

Em 1954 foram criados o Instituto de Educação Infantil e a Escola de Educadores de Infância. Quatro anos mais tarde foi criada a escola João de Deus e na década de sessenta surgiram outras escolas de iniciativa privada, muitas delas ligadas a instituições religiosas.

Os modelos de formação eram diversificados devido à divergência das concepções sobre educação pré-escolar e, também, à ausência de orientações comuns para a formação desenvolvida pelas diferentes instituições. O perfil do educador assentava nos seguintes requisitos: ser jovem, do sexo feminino e ter dom moral para cuidar e trabalhar com crianças.

Até a década de setenta, a educação pré-escolar assentou numa perspectiva assistencial, consequência de factores de ordem social, económica, cultural e política vividos na época.

A partir de 1970 e com a reforma de Veiga Simão são criados cursos de educadores de infância, nas então designadas Escolas Normais de Educadores de Infância e que a partir de 1975 são, também, integrados em Escolas de Magistério Primário.

O Decreto-Lei 101/86 de 17 de Maio veio extinguir estas escolas, passando os cursos a ser integrados nas designadas Escolas Superiores de Educação e, também, nos Centros Integrados de Formação de Professores das Universidades.

Com a Lei n.º 5/77 de 1 de Fevereiro é criada a rede pública de educação pré-escolar e começa a emergir a intencionalidade educativa em desfavor da, até então predominante, vertente assistencial. Simultaneamente, com as mudanças sociais, culturais e políticas, bem como com a construção de novos saberes, passaram a defender-se novas concepções de formação que permitem ao educador desenvolver-se pessoal e profissionalmente.

A formação é, então, acessível a todos aqueles que reúnem os critérios, legislados pelo Ministério da Educação, para o ingresso no ensino superior, sendo da responsabilidade das escolas darem as respostas de formação que melhor se adequem quer aos contextos de desenvolvimento dos formandos, quer aos espaços reais em que se integram.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro), no art.º 30º, define os princípios a considerar para a formação dos educadores e dos professores. São eles: «1)

Formação inicial de nível superior que proporcione a informação científico-pedagógica e a formação pessoal e social adequadas ao exercício da profissão; 2) Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial da base, numa perspectiva de educação permanente; 3) Formação flexível que permita a mobilidade e reconversão profissional; 4) Formação integrada no plano científico-pedagógica, na articulação entre a teoria e a prática; 5) Formação assente em práticas metodológicas afins à actividade profissional; 6) Formação criativa que estimule uma atitude crítica e actuante; 7) Formação que favoreça e estimule a inovação e investigação em relação à actividade educativa; 8) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.»

Fazendo uma análise a estes princípios, aferimos que a lei preconiza um modelo de formação baseado numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional e de aprendizagem de abordagem construtivista. Neste sentido, consideramos, também, que a formação de educadores ao valorizar o desenvolvimento de atitudes e competências científicas, técnicas e pedagógicas, tem como primordial a ajuda que deve ser dada aos futuros educadores para serem capazes de enfrentar as solicitações, muitas vezes imprevisíveis e problemáticas, que a realidade profissional oferece. A prática pedagógica e o estágio, nesta conjectura, emergem como tempos e espaços ótimos de aprendizagem, de acção e reflexão que desenvolvem nos futuros profissionais capacidades de integração e intervenção situadas e, simultaneamente, promotoras de competências de investigação coerentes com a prática profissional que irão desempenhar.

O alargamento do período de Formação dos Educadores de Infância de três para quatro anos e o acesso ao grau de Licenciatura, ainda em curso, constituíram medidas político legislativas que conferem reconhecimento de melhoramento e valorização da formação dos profissionais de educação pré-escolar.

A Lei-quadro, o Regulamento do Ordenamento Jurídico da Expansão e Desenvolvimento da Rede Pré-Escolar e as Orientações Curriculares são, também, medidas propostas para a educação pré-escolar que pressupõem um desenvolvimento profissional dos educadores, cujos aspectos contextuais e organizativos são valorizados, sendo os próprios facilitadores da mudança que, entretanto, entre nós começa a acontecer.

2.1. Conceção e Modelos de Formação

À roda da formação de profissionais de educação pré-escolar, recentemente, têm sido tecidas algumas preocupações que deixam transparecer, da parte dos entendidos, uma grande vontade no seu alargamento e melhoramento.

As novas teorias, a legislação em vigor e a singular solicitação dos contextos a nível da intervenção pré-escolar, exigem do educador um conhecimento e um saber fazer profissional, que lhe permitam responder às reais situações do dia a dia e zelar pela qualidade que a educação pré-escolar preconiza.

Sabemos, contudo, que os currículos de formação nem sempre permitem aos educadores desenvolverem tais competências, especialmente aqueles que se preocupam apenas com competências cognitivas de acção e descaram competências relacionais, afectivas e metacognitivas.

A importância que é dada às competências, atrás referidas, está implícita nas concepções de formação, pelo que o educador será, certamente, aquilo que as estratégias de formação pretendam que ele seja.

Assim, os modelos de formação de perspectiva positivista objectivavam desenvolver um tipo de racionalidade que, de acordo com os seus pressupostos, não permitiam a reflexão e questionamento dos princípios e finalidades que orientavam a formação de professores.

Nesta linha, a capacidade reflexiva e crítica da intervenção educativa não tinha lugar. A tónica da formação era, essencialmente, baseada na teoria como única e exclusiva fonte de conhecimento, sem qualquer tipo de valorização da componente prática.

Este tipo de modelos pretendia, apenas, desenvolver nos profissionais competências científicas e técnicas promotoras de reprodução de saberes estanques, estandardizados e acríticos.

Felizmente, à luz das teorias mais recentes, emerge uma concepção diferente dos modelos de formação oferecendo-lhes novos enfoques e novas perspectivas. É adoptado o paradigma da flexibilidade, onde a prática pedagógica ganha expressividade e passa a ter um papel relevante na formação. Perfila-se, então, não só o desenvolvimento de competências científicas e técnicas como, também, competências pedagógicas, que são componentes fundamentais da actividade do educador.

Esta nova concepção, baseada em teorias interpretativistas, tem as suas limitações, pelo que as mesmas «não podem ser sustentadas até aos limites que explicam a complexidade do processo intra-individual, necessitando do confronto contrastivo das perspectivas críticas interpessoais, porque, sendo portadoras de outras contingências, permitem desconstruir/reconstruir racionalidades mais coerentes, mais aferidas, mais críticas e mais abrangentes» (Sá-Chaves, 1994, p. 37).

Actualmente, os modelos que melhor respondem às necessidades de um tipo de formação mais integrada/integradora das vertentes pessoal e profissional do educador de infância são, sem qualquer dúvida, os modelos assentes na perspectiva construtivista do conhecimento, cujos pressupostos preconizam uma racionalidade do tipo reflexivo, onde o futuro educador, sendo sujeito do seu próprio processo de formação, naturalmente, adquire um desempenho mais consciencializado.

Subjacente a esta nova concepção encontra-se uma natureza do conhecimento oposta àquela cujo processo de formação objectiva o formando como receptor passivo e acrítico do conhecimento, outrora pretendido mas hoje, completamente desadequado.

Para Zeichner, um modelo de formação de professores baseia-se num conjunto de princípios e crenças acerca da natureza e objectivos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação. Segundo o mesmo autor, os formadores de professores não têm discutido o suficiente sobre os objectivos da formação de professores. Constatamos que, na sua formação, os professores têm tido um papel meramente passivo em relação ao conhecimento das condições em que vão exercer a sua profissão, bem como, não têm sido chamados a pronunciar-se sobre a determinação do conteúdo e orientação do seu programa de formação.

Zeichner (1980) sintetiza em quatro (**Tradicional/Artesanal, Comportamentalista, Personalista, Baseado na Pesquisa**) os paradigmas dominantes nos debates sobre a formação de professores durante os últimos anos.

O Modelo Tradicional/Artesanal, não assenta em nenhuma teoria, baseia-se na tradição e na imitação do formador, ou seja, os estagiários reproduzem por imitação/cópia. O currículo é apenas para ser recebido pelos estagiários e tem como finalidade um processo de acumulação de conhecimentos. Valoriza-se principalmente a componente escrita e ignora-se a participação oral. O ensino é como uma arte, há aqueles que nascem com jeito e aqueles que jamais conseguirão aprender a arte. Os professores são como que artífices e objecto de uma formação

que implica a utilização de uma sequência de competências que o profissional artesão tem de aprender a tornar rotineiras.

A formação de professores é vista como um processo de aprendizagem em que os estagiários devem imitar os modelos propostos pelo orientador, limitando-se a cumprir as normas vigentes que lhe são impostas, não podendo discutir nem alterar aquilo que está estabelecido para a sua formação.

Todo o processo de formação na sala de aula baseia-se na observação. Trata-se de verificar se o formando revela qualidades. Perante este quadro, o problema fundamental na formação de professores, consiste em adquirir consciência do que constitui uma boa prática. A relação mestre - aprendiz é vista como o veículo próprio para a transmissão ao estagiário do «conhecimento cultural» detido por bons professores. O simples domínio das competências originadas pela experiência é, considerado, uma condição necessária para se tornar um profissional. As competências ao nível pedagógico são ignoradas.

De acordo com alguns autores este tipo de orientação e de formação tem já poucos apologistas na escola actual e mesmo ao longo dos últimos anos em que foi progressivamente substituído pelo modelo de formação comportamentalista. Poderá ter desaparecido nos processos de formação inicial de professores, situação que se nos afigura clara, até falta de critérios que normalmente são utilizados no processo de selecção dos orientadores de estágio, mas não desapareceu na prática das escolas. Isso mesmo é reconhecido no processo de reestruturação curricular, quando se afirma que se quer mudar as práticas de um tipo de ensino livresco, baseado em conteúdos e assente na memorização. O próprio Zeichner, embora reportando-se à realidade dos Estados Unidos no ano de 1980, reconhece que o modelo tradicional é ainda o modelo dominante tanto da formação de professores, como da formação dos alunos nas escolas.

Mas não são poucos aqueles que, por conservadorismo ou por puro desconhecimento, têm vindo a defender um regresso aos modelos de ensino e de formação académico-tradicionais culpando as pedagogias pelo falhanço intelectual da formação de professores, pela crise e falta de qualidade educativa que actualmente se verifica nas escolas.

O modelo Comportamentalista, constituiu-se o paradigma pedagógico dominante em Portugal nas últimas duas décadas, quer ao nível da formação de professores, quer ao nível da prática pedagógica com os alunos. Modelo que muitos autores consideram na linha do paradigma

técnico, devendo ser tomado apenas como mais uma técnica de ensino, mas que continua a ser uma variante do modelo centrado em disciplinas. Na visão de Kliebard, (1973) subjacente a esta orientação sobre a formação de professores existe a metáfora de produção, uma perspectiva sobre a educação como uma ciência aplicada na qual o professor é primeiramente visto como um executor das leis e princípios do ensino eficaz.

Como é por demais conhecido, o behaviorismo teve como pai John Watson que se propunha tornar a psicologia numa ciência experimental e reduzi-la ao âmbito dos comportamentos observáveis. Defende a tese de que são os estímulos e os condicionamentos por eles provocados que conduzem à aquisição ou alteração de comportamentos. Tudo pode ser aprendido segundo objectivos pré-estabelecidos desde que a cada indivíduo sejam fornecidas motivações e proporcionadas experiências adequadas para tal. As aptidões de um sujeito medem-se por aquilo que ele faz.

Outro autor que terá dado um contributo decisivo para o sucesso deste modelo foi Skinner através da criação do ensino programado. Para ele a realidade é um fenómeno objectivo e o homem é produto dessa mesma realidade. O comportamento pode pois ser modificado desde que se modifiquem os condicionalismos nos quais ele se insere, isto é, desde que se alterem as condições ambientais. Skinner propõe a elaboração de uma tecnologia de ensino, uma maneira sistemática de planear, conduzir e avaliar o processo de ensino/aprendizagem de modo a alterar os processos e atingir os resultados pretendidos.

Do contributo destes e de outros autores ficou a tese comportamentalista de que o comportamento humano é o resultado das influências exteriores, do meio ambiente e da cultura. A questão principal do ensino prende-se com a pré-determinação dos objectivos, objectivos esses que se querem comportamentais e devem, por isso, traduzir-se em toda uma sequência de pequenos comportamentos fraccionados. A educação deve preocupar-se apenas com aspectos observáveis e mensuráveis. O sistema educacional tem como finalidade a promoção de comportamentos desejáveis, quer através da aquisição de novos comportamentos, quer através da modificação dos comportamentos existentes. A escola é uma agência educacional, a principal agência de educação formal, que deverá adquirir as formas adequadas em relação aos modelos comportamentais que pretende instalar. Cabe-lhe, sobretudo, fomentar os comportamentos desejáveis e definir os objectivos que a sociedade pretende.

O papel do professor seria o de planeador das contingências de aprendizagem bem como o de dinamizador das situações de reforço. Ensinar consiste no planeamento de conteúdos e objectivos, e na optimização dos meios que devem traduzir-se em alterações comportamentais.

Segundo Borrowman, (1956) dentro das técnicas profissionais da formação de professores a primeira preocupação é a de fomentar o desenvolvimento de capacidades no desempenho de uma tarefa pré-determinada. Neste modelo de formação, os professores deverão dominar os conhecimentos profissionais e as técnicas de ensino que são totalmente definidas por outros, frequentemente com base na investigação sobre a eficácia docente.

No modelo Personalista a formação de professores é mais uma forma de desenvolvimento do adulto, do que um mero processo de ensinar a alguém o modo de ensinar. A escola deve ser uma instituição que fundamentalmente respeite o formando limitando-se a criar condições que possibilitem o seu auto-desenvolvimento. Tudo contribui para a educação e tudo deve estar centrado no formando de modo a que este possa estruturar e desenvolver a sua identidade. Cada um deve ser o arquitecto de si próprio. A aprendizagem é uma tarefa de carácter individual e deve ser construída a partir da experiência pessoal subjectiva. O currículo é um dado mutável, por isso, o mais importante, é a maturidade emocional e afectiva do formando.

Neste modelo, o orientador deve de certo modo apagar-se e limitar-se ao seu papel de facilitador das situações de comunicação de modo a estimular a passagem da situação de aluno para a de professor. A não-directividade deve ser a metodologia adoptada. A relação entre formador e formando deve situar-se ao nível da empatia e deve guiar-se pelas qualidades humanas. A comunicação, o diálogo, a participação devem ser as tónicas dominantes.

No modelo de Formação Personalista não há objectivos institucionais nem podem ser pré-definidos. Os objectivos têm a ver com o desenvolvimento da personalidade: desenvolver a auto-estima; ajudar a compreender-se a si mesmo; ajudar a conhecer as suas emoções; incrementar a abertura a novas experiências; ajudar cada aluno a formular os seus próprios objectivos de aprendizagem.

O modelo de formação de professores baseado na Pesquisa, visa preparar os futuros professores para serem investigadores das suas práticas pedagógicas, dos seus contextos de trabalho no sentido de os mesmos poderem melhorar. O fundamental é preparar os professores para serem investigadores da sua prática profissional, para darem prioridade ao

desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino e sobre os contextos nos quais o mesmo se processa.

Parte-se da definição prévia do que é aprender, para só depois se tentar perceber como é que isso pode ser desenvolvido. Aprender não consiste na aquisição dispersa e desestruturada de conteúdos e de conhecimentos. Educar é um conceito muito vasto e implica o desenvolvimento global de cada pessoa, quer dos aspectos afectivos, quer sociais, quer cognitivos quer morais. Esse desenvolvimento acontece por etapas e de um modo progressivo, quer ao nível dos objectivos, dos conteúdos e das estratégias. Os objectivos específicos estão ao serviço de objectivos mais gerais.

Este modelo baseado na pesquisa tem tido vários defensores que nem sempre utilizam as mesmas terminologias; «professores **inovadores**» (Joyce, 1972), «professores **investigadores**» (Bagenstos, 1975), «professores **como académicos**» (Stralmeyer, 1956), «professores como **observadores participantes**» (Salzillo & Van Fleet, 1977), «professores como **autores de investigação**» (Corey, 1953) e «professores **auto-formadores**» (Elliot, 1976).

Os defensores deste paradigma referem que a atenção ao desenvolvimento de orientações e técnicas de pesquisa não implicam necessariamente que as competências técnicas de ensino sejam de algum modo consideradas como insignificantes, pelo contrário estas deverão ser altamente valorizadas não como um fim em si, mas sim como um meio para atingir os fins desejados.

Na opinião de Siegel (1980) este modelo conduz à educação para a liberdade. Para o autor, uma pessoa livre é aquela que põe em prática as suas convicções e cujas atitudes não impedem essa mesma pessoa de ter a sua vida completamente a seu cargo.

2.2. Contributos Teóricos para a Supervisão

As teorias de cariz construtivista e ecológico, que nos últimos anos vêm tomando crescente importância, constituem fundamentos de referência à reflexão, melhor conhecimento e compreensão da acção educativa do educador.

Os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança e as situações sempre novas e únicas dos contextos, são aspectos que, sendo dinâmicos, construtivos e interactivos,

merecem atenção na educação pré-escolar. Nesta perspectiva cabe ao educador solucionar os problemas que, de forma singular, surgem a toda a hora na sua prática profissional.

De acordo com Ralha Simões (1995, p. 177) os professores de qualquer nível de ensino «têm de ser pessoas criativas que saibam seleccionar ou inventar, na hora certa, a resposta apropriada, constituindo, por isso, eles próprios o principal e, às vezes o único instrumento disponível para intervir adequadamente».

A esta linha de pensamento corresponde uma dimensão formativa, integradora e dinâmica, que confronte os saberes epistemológicos e práticos no momento histórico e no contexto cultural em que se desenvolve, consciencializando os profissionais de educação para a integração e mobilização de instrumentos necessários a um desempenho positivo da sua acção.

Como já referimos, nos últimos anos temos vindo a assistir a uma crescente importância das perspectivas construtivistas e ecológicas, razão pela qual consideramos pertinente, neste trabalho, debruçarmo-nos sobre alguns pressupostos e contributos das teorias de Piaget, Vygotsky, Bruner e Bronfenbrenner, para melhor compreensão da formação e supervisão na educação de infância.

Na opinião de Henriques (1981, p. 15), com a qual concordamos, a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget pode «fornecer um ponto de partida e uma direcção para uma reflexão e para uma prática pedagógica e didáctica». O reconhecimento do carácter activo postulado para o educando na auto-construção do conhecimento na qual a acção e a reflexão se constituem como elementos essenciais de aprendizagem e desenvolvimento é um dos primeiros aspectos a considerar. A este propósito e de acordo com o pensamento de Zeichner (1983), a formação, mais do que ensinar alguém a ensinar, deve preocupar-se em ajudar esse alguém a tornar-se educador.

Na formação, o recurso a uma perspectiva de aprendizagem por descoberta e de gestão de conflitos cognitivos, emergente, por exemplo, do trabalho de Piaget, deve ser valorizada para que os formandos através de constante reequilíbrio, obtenham níveis de competência cada vez mais elevados. Torna-se, assim, fundamental que a formação utilize estratégias que criem no formando um nível óptimo de incertezas tendentes à procura constante de soluções, embora se reconheça que «não é fácil saber, na realidade, qual o nível de desenvolvimento dos sujeitos,

as suas capacidades e o grau de dificuldade das tarefas, tendo em conta a sua complexidade e nível de abstracção» (Tavares, 1995, p.58).

A utilização de técnicas de resolução de problemas nas quais o formando é colocado face a situações que o levem à busca de soluções e/ou respostas para esses mesmos problemas é uma estratégia que facilita o desenvolvimento e aprendizagem dos futuros educadores.

A formação aponta assim para um sujeito que, além de ser activo, como já referimos, descobre e produz inovação. Compreendemos, assim, que a investigação-acção se torne numa metodologia vantajosa de formação dado o seu natural cariz de investigação, formação e intervenção.

Formar pessoas criativas e desenvolver mentalidades do tipo crítico são, para Piaget, grandes objectivos da educação. A nosso ver, estes aspectos, pela sua actualidade, devem merecer a atenção dos programas de formação e supervisão de educadores. Desenvolver competências de auto-observação, de auto-reflexão, ser capaz de avaliar objectivamente o seu e o trabalho dos outros, são características necessárias ao formando, que se quer cada vez mais seguro e autónomo. Estas características são fundamentais e cabe à instituição formadora criar um ambiente formativo e/ou supervisivo para a sua potenciação.

Piaget defende que o desenvolvimento se dá num todo integrado. Entende-se, deste modo, que a formação deve preconizar as áreas do saber numa envolvente interdisciplinar e transdisciplinar de forma que, sem ignorar a sua especificidade, os formandos cruzem as diferentes áreas do saber e as mobilizem, também, nas suas práticas. Além das dimensões cognitivas devem ser consideradas, de igual modo, as dimensões físicas, as dimensões sociais e as dimensões afectivas do formando, pois todas elas são importantes e determinam, muitas vezes, o sucesso e a futura profissão.

O valor que Vygotsky atribui ao processo de aprendizagem como potenciador de desenvolvimento do ser humano é, na nossa opinião, um aspecto que merece lugar e muita atenção na formação do educador de infância. Nesta perspectiva, mais do que atender aos resultados finais, é importante o acompanhamento do tipo colaborativo ajudando cada um a progredir no decurso do seu processo formativo.

A aprendizagem para Vygotsky acontece em contextos de relação e interacção, pelo que a criação de situações socialmente interactivas e ricas em diálogo entre colegas e educadores

supervisores, irão, possivelmente, contribuir para o desenvolvimento de concepções do tipo reflexivo.

Para que os formandos possam agir de forma autónoma e responsável em diferentes contextos é fundamental o apoio e a ajuda dos colegas e de outros profissionais com experiência, como se espera ser o caso do supervisor. A prática pedagógica e especialmente os encontros de reflexão constituem tempos privilegiados de interacção e partilha social onde todos e cada um procuram identificar e resolver problemas que isoladamente seriam mais difíceis de resolver.

O permanente questionamento da situação e do real é uma das estratégias que devem ser usadas para facilitar a (re) estruturação cognitiva de cada um. A reflexão em grupo, a acção e incentivo positivos, oferecem ânimo e vontade a cada um para caminhar à frente do seu próprio desenvolvimento (Vygotsky, 1986).

Considerando a “Zona de Desenvolvimento Próximo”, tal como define Vygotsky (1978, p. 86), como «a distância entre o grau de desenvolvimento presente determinado pela resolução independente de problemas sob a orientação de um adulto ou de um par mais capaz», facilmente se depreende que as interacções educativas que ajudam o formando a activar o seu desenvolvimento são aquelas que, sendo desafiantes, apresentem um grau de dificuldade que conduza, naturalmente, à progressão. Este é um aspecto que qualquer processo de formação deve ter em consideração, de forma a otimizar o desenvolvimento pessoal e profissional que o formando tem e pode vir a ter. A instituição formadora e os supervisores assumem, deste modo, um papel de grande importância e responsabilidade na (des) inibição de capacidades de reflexão sobre e para a acção futura.

A importância do contexto sócio-cultural nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano, defendida por Bruner e também por Vygotsky como atrás referimos, não pode passar despercebida pela formação de educadores. Segundo Bruner (1973) os saberes, as vivências e as tradições comportam, geralmente, um poder motivacional de envolvimento e de aprendizagens com significado e como tal podem e devem ser valorizados no projecto curricular da formação.

Outro aspecto da teoria de Bruner é a linguagem considerada fundamental para o desenvolvimento dos processos cognitivos. Não pode, assim, a formação de educadores ignorar a importância e o lugar dos processos interactivos verbais, que devem existir, entre

supervisores e formandos, constituindo estes a mola que acciona o desenvolvimento pessoal e profissional de ambos.

Tal como Bruner, entendemos que o processo de ensino aprendizagem por descoberta e as dimensões investigativa, formativa e interventiva, são aspectos merecedores de relevo na formação do educador. É por demais sabido que a gradual construção do saber profissional do formando é desenvolvida através do seu envolvimento na identificação, na pesquisa e na reflexão face aos problemas da sua prática.

Valorizando Bruner o currículo em espiral, como a possibilidade que o formando tem de satisfazer as suas necessidades de formação, não podemos deixar de referir a importância que tem o processo formativo e/ou superviso em conhecer muito bem o ponto de partida do formando para, a partir daí, proporcionar-lhe a ajuda necessária visando a sua maior autonomia e autoconfiança pessoal e profissional.

A perspectiva ecológica de desenvolvimento, defendida por Bronfenbrenner, permite-nos uma consciencialização dos muitos factores que intervêm e devem ser considerados num processo de formação. Referimo-nos, concretamente, às características pessoais, aos contextos físicos, sociais e culturais e, ainda, aos processos interactivos que neles e entre eles acontecem.

Não esqueçamos que a qualidade da formação adquirida pelo formando depende muito da forma como os contextos se apresentam e são percebidos por ele.

Factores como a organização do currículo, o tempo destinado à prática, o tipo de Jardim-de-infância, o grupo de crianças, os colegas, o ambiente, são alguns exemplos do microsistema que merecem ser atendidos. Numa dimensão mais abrangente, não podem ser esquecidos nem os princípios definidos na Lei-quadro da Educação Pré-Escolar nem os princípios referentes à organização, à gestão e à administração da instituição educativa. Merecem ser, igualmente, considerados os elementos da comunidade e da família da criança. Outro aspecto que merece atenção refere-se à fundamental articulação entre a instituição formadora e a escola onde decorre a prática pedagógica.

Se atendermos que cada vez que um sujeito participa em novos contextos, assume novos papéis e novas relações, então é legítimo pensarmos que a passagem que o formando faz, de aluno a educador, deve ser alvo de reflexão cuidada e que o acompanhamento dado nessa fase não pode, de modo algum, ser descurado de qualquer processo formativo.

Nesta perspectiva, as práticas de supervisão devem ser cuidadas, para através delas, serem desenvolvidas competências reflexivas que promovam nos educadores uma atitude de permanente questionamento de si e do real.

Na teoria de Bronfenbrenner as relações interpessoais desempenham um papel muito importante pelo que, no processo formativo, há que considerar todas as relações além das que acontecem entre supervisor e formando. A reestruturação da capacidade cognitiva é, também para o autor, um indicador de desenvolvimento. Compreendemos, assim, que um permanente diálogo com a acção, visando a resolução de problemas e a construção de conhecimento, contribuam fortemente para o desenvolvimento de uma formação mais consistente, mais participada e mais contextualizada.

Síntese

Aquilo que temos vindo a expor, neste capítulo, procura relacionar os princípios da educação de infância com as opções e os conceitos presentes na formação dos seus profissionais.

Devido à evolução da nossa sociedade, ao longo dos tempos e especialmente nas últimas décadas, temos assistido a inúmeras transformações relativamente aos objectivos, metas e finalidades da educação de infância. Naturalmente, a formação de profissionais, a este nível, passou, também, por um processo paralelo.

Longe vai o tempo em que não era oficialmente necessário qualquer tipo de formação para desenvolver a educação de crianças – que se resumia, em muitas situações, à simples actividade de custódia. O tempo da existência dos cursos médios concedidos pelas Escolas Normais de Educadores de Infância, Escolas do Magistério Primário (com cursos de educadores) e Escolas Particulares justificou-se por condicionalismos contextuais que se integravam numa tendência europeia e, particularmente, ibérica. Actualmente são as Escolas Superiores de Educação e as Universidades que formam os profissionais em educação de infância concedendo-lhes o grau de licenciatura.

Esta universitarização, na visão de Esteves, (2002 p. 27) «surgiu como resposta a uma constelação de expectativas de natureza diversa (...) mas tem sido objecto de não pouca controvérsia originada, entre outras razões, pelo desfasamento frequente entre os objectivos pretendidos e os resultados real ou supostamente alcançados».

Segundo a mesma autora, ao confiar-se às universidades a formação de professores, tratava-se de resolver dois problemas. O primeiro ligado à necessidade de elevar o estatuto e a estima social da profissão docente e o segundo ligado à necessidade de tornar os professores mais aptos a desempenharem, com qualidade, a sua função educativa. Saber se esses problemas estão a ser resolvidos é muito difícil na medida em que, no nosso país, estas questões não têm sido muito objecto de curiosidade científica, desconhecendo-se desta forma qualquer estudo à excepção de opiniões e convicções, algumas delas publicadas mas que não correspondem a um conhecimento científico da realidade nacional. A fragmentação dos contextos de formação, os currículos e o modo de inserção da formação inicial nos contextos da universidade são aspectos assinalados como merecedores de reflexão.

Vale a pena darmos atenção às palavras de Landshere (1992). Este autor, citado por Esteves (2002, p. 27), pensa que «a certeza está longe de reinar sobre qual a melhor forma de formar os professores ou, mais exactamente de os ajudar a formarem-se».

É importante referir, no entanto, que foi já nas Escolas Normais e nas Escolas de Magistério que o curso de educadores surge numa perspectiva integrada de formação, enfatizando a prática pedagógica como mola impulsadora de desenvolvimento profissional. Foi, então, dado um grande salto em termos de formação, mas os estudos (Silva, 1991), vieram a concluir que apesar dos cursos teoricamente salvaguardarem a articulação teórico-prática e o recurso à interdisciplinaridade, os educadores utilizavam de forma acrítica as estratégias aprendidas na prática, não recorrendo à reflexão sobre as eventuais inadequações dessas mesmas estratégias à realidade e complexidade própria de cada situação educativa, havendo assim uma discrepância entre aquilo que era enunciado e aquilo que realmente era realizado.

A reflexão acerca da problemática da educação de infância conduziu à necessidade da reconceptualização dos modelos de formação inicial e dos modelos de supervisão, subjacente à qual emergem abordagens de aprendizagem de natureza construtivista e desenvolvimentista, pessoal e profissional do candidato a educador.

As perspectivas de alguns teóricos tais como aqueles que anteriormente referimos (Piaget, Vygotsky, Bruner e Bronfenbrenner) e ainda os estudos recentes de alguns investigadores portugueses, nomeadamente Chaves, (1994) e Alarcão (1996), têm contribuído muito para que a formação e supervisão de profissionais de educação pré-escolar se encaminhe para o desenvolvimento de competências científicas, técnicas e pedagógicas, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores que a profissão de educador de infância preconiza.

Actualmente defende-se que a formação inicial, e especialmente a supervisão de educadores de infância, promovam o desenvolvimento das dimensões pessoal e profissional dos futuros educadores, abandonando ou deixando para trás formações de tipo reprodutivo, sobre as quais anteriormente nos referimos, que dotem ou capacitem os formandos para assumirem-se como elementos activos, pensantes, inovadores e transformadores num mundo complexo como é o da educação de infância.

Aos educadores, hoje, cada vez mais é exigido que utilizem, criticamente, procedimentos adequados às realidades cultural e contextualmente diferenciadas, próprias de cada situação educativa, pelo que cabe às instituições de formação e muito em especial à supervisão pedagógica, áreas nas quais nos incluimos, reflectir sobre estas questões, razão pela qual desenvolvemos esta temática.

CAPÍTULO III
METODOLOGIA

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

1. Plano da Investigação

O plano da investigação está perspectivado em duas dimensões, denominadas por pensamento e prática. Assim, para obtermos o conhecimento das concepções ou pensamento dos supervisores, utilizamos a técnica da entrevista. Em relação à dimensão da prática, os momentos considerados significativos foram as sessões ou conferências de supervisão.

A investigação incidiu sobre o pensamento e a prática de três supervisores, num processo que decorreu ao longo de dois meses, em contextos naturais de práticas de supervisão.

Propusemo-nos, assim, caracterizar a particularidade de cada supervisor, conhecendo e interpretando os seus pensamentos e práticas sem generalizar os dados aferidos.

Submetemos o discurso dos supervisores a uma análise de conteúdo. Julgamos estar, com este trabalho, a contribuir para mais uma investigação na área da formação de educadores e, essencialmente, sobre o que pensam e fazem os supervisores na área da educação de infância.

O quadro que se segue permite visualizar, através de uma leitura horizontal e vertical, o cruzamento das questões do estudo com as finalidades, as fontes de dados e a data de recolha dos mesmos.

Questões	Tipo de dados/informação	Data de recolha
Quais as concepções de supervisão dos supervisores	Narrativas resultantes de entrevistas	Fevereiro
O que significa ser supervisor	Narrativas resultantes de entrevistas	Fevereiro
Que funções desempenham	Narrativas decorrentes das entrevistas e das observações	Fevereiro e Março
Como operacionalizam a prática de supervisão	Narrativas decorrentes das entrevistas e das observações	Fevereiro e Março

Quadro nº2 – Questões de Estudo, Fontes e Data de Recolha de Dados.

2. Objectivos

Nos últimos anos temos assistido a uma crescente investigação na área da supervisão. Existem já alguns estudos a nível nacional, contudo, não temos conhecimento de nenhum a nível da Região Autónoma da Madeira.

A revisão bibliográfica realizada, especialmente os estudos de Alarcão e Tavares (1987), Alarcão (1994) e Sá-Chaves (2000), entusiasmou-nos para um trabalho de investigação ligado às questões próprias do processo da supervisão.

O nosso estudo incide sobre o pensamento e a prática do supervisor. Propomo-nos, assim, definir o que significa ser supervisor, identificar concepções e modelos de supervisão, saber como o supervisor operacionaliza a sua prática, formas de relacionamento interactivo entre supervisor e supervisionado, identificar que formação têm os supervisores, como a adquiriram e perceber se os supervisores contribuem para abordagens do tipo reflexivo da acção pedagógica dos futuros educadores ou como promovem a reflexão crítica.

Duas fortes razões pesaram para considerarmos a abordagem qualitativa como a mais adequada para alcançarmos os objectivos traçados neste estudo. A primeira tem a ver com a natureza da problemática que nos pretendíamos debruçar e a segunda pela forma de trabalhar que nos é mais própria, portanto, mais pessoal. Desta forma, mais do que uma abordagem externa desta questão, interessava-nos uma abordagem interna, que nos permitisse perceber com maior profundidade como pensa e age o supervisor.

Após uma primeira análise dos pressupostos teóricos e considerando a particularidade da questão em estudo – O pensamento e a prática do supervisor – empreendemos uma pesquisa empírica para a obtenção de maior aprofundamento na compreensão desta temática. Com este propósito, neste estudo, valorizámos o contacto com os supervisores, de maneira a interpretar as suas concepções e as suas práticas, com o objectivo de obtermos respostas para as questões que norteiam esta investigação.

3. Campo de Estudo

3.1. Escolha da Amostra

A escolha da amostra foi uma questão submetida a alguma ponderação, visto que se trata de uma investigação de carácter qualitativo o que pressupõe uma amostra pequena, mas que apreenda o máximo possível sobre as questões em estudo.

A questão da escolha dos casos a estudar nas metodologias qualitativas não segue a lógica da amostragem estatística dos métodos de género quantitativo. Nos últimos, o objectivo é obter uma amostra aleatória considerada significativa de uma população para a qual são generalizados os resultados verificados na amostra. Numa investigação de carácter qualitativo, a lógica é a amostragem intencional cujo objectivo se centra na selecção de casos o mais rico possível em informação pertinente à investigação.

Foi, então, pela última que decidimos enveredar por considerarmos a mais adequada ao estudo que pretendíamos realizar. Assumimos conscientemente a dimensão de subjectividade comum em estudos desta natureza, pois o que pretendíamos não era alcançar resultados objectivos, mas sim perceber e aprofundar o conhecimento relacionado com a forma como pensam e agem os supervisores, recorrendo a procedimentos metodológicos que nos assegurassem a coerência e a fiabilidade da investigação.

Na verdade, os estudos que têm por base métodos qualitativos, não pretendem alcançar qualquer generalização dos dados obtidos, mas sim a compreensão e explicação de determinada situação. Foi, exactamente, isso que se pretendeu na presente investigação, considerada, até, a dimensão exploratória e interpretativa que delineámos.

É importante salientar que não se pretende que os supervisores escolhidos sejam representativos de uma forma de operacionalizar ou fazer supervisão. Trata-se, apenas, de casos particulares, como seriam outros supervisores que, não sendo representativos, ajudam a compreender formas possíveis de supervisionar o estágio pedagógico.

Tendo em vista a concretização dos objectivos, surgiram várias hipóteses das quais salientamos as que consideramos mais importantes:

1. Partir das representações dos supervisores.
2. Partir dos centros de estágio onde os supervisores trabalham e recolher dados junto dos estagiários.
3. Partir de observações de conferências ou sessões de supervisão.

Na primeira hipótese obteríamos as representações dos supervisores, porém não teríamos dados para contrastar com a realidade da supervisão. A segunda hipótese, fornecer-nos-ia somente uma visão do exterior, fazendo-nos falta as representações dos supervisores. Na

terceira hipótese, ao contrário da primeira, não nos era permitido contrastar a realidade observada com os testemunhos dos supervisores sobre a supervisão.

Não temos dúvidas que a reunião das três hipóteses nos permitiria obter mais dados externos que seriam úteis, conscientes porém, do tempo que tínhamos para a realização do trabalho de campo, decidimos optar pela conjugação das hipóteses 1 e 3.

Na escolha da amostra, os critérios que presidiram à selecção dos supervisores que integram o nosso estudo, situaram-se essencialmente na maior diversificação possível dos contextos de análise. Refiro-me ao facto dos supervisores serem formados e exercerem a supervisão, em escolas diferentes. Assim, os critérios tidos em consideração foram ter experiência em supervisão, estar a exercer funções de supervisão em educação pré-escolar, ter sido formado em escolas diferentes e não trabalhar na mesma escola.

Os três supervisores seleccionados, todos do sexo feminino, fazem supervisão em Jardins-de-infância na cidade do Funchal. Os nomes dos supervisores são substituídos por S1, S2 e S3.

As características pessoais e profissionais dos supervisores que participaram neste estudo aparecem no quadro que se segue:

<u>Supervisor</u>	<u>Formação</u>	<u>Tempo de prática docente</u>	<u>Tempo de prática na supervisão</u>	<u>Idade</u>
<u>S1</u>	<u>Maria Ulriçk</u>	<u>19 Anos</u>	<u>12 Anos</u>	<u>40</u>
<u>S2</u>	<u>João de Deus</u>	<u>27 Anos</u>	<u>14 Anos</u>	<u>48</u>
<u>S3</u>	<u>UMA</u>	<u>1 Ano</u>	<u>2 Anos</u>	<u>26</u>

Tabela formatada

Eliminado: Supervisor ... [1]

Quadro nº 3 – Características dos Supervisores

As preocupações relacionadas com a ética implicaram a solicitação de autorização, apenas verbal, por parte dos supervisores. Depois destes terem concordado em participar, foi, também, dado conhecimento verbal aos órgãos directivos das escolas que não manifestaram nada em desfavor. É de referir que numa das escolas o director revelou satisfação pelo facto de estar a ser feito um estudo do género, com a participação da sua escola.

4. Opção Metodológica

Só há bem pouco tempo, realizar investigação em Educação deixou de ser utilizada, quase exclusivamente, uma metodologia que privilegiava a quantificação, a fiabilidade, a fidelidade e ainda a hipótese de generalizar leis.

Na actualidade, o relativismo do conhecimento conduz, indubitavelmente, a investigação a adoptar um diferente posicionamento metodológico. O investigador, hoje, já não tem como principal função a de conseguir a objectividade total. Esta viragem abandona a metodologia de generalização absoluta e valoriza outra que, para além da explicação dos fenómenos, procura compreender a realidade social. A este respeito estamos de acordo com Meriam (1988) quando diz que a investigação qualitativa assume que existem múltiplas realidades e que o mundo é um fenómeno subjectivo que precisa de ser interpretado mais do que medido.

Ao investigador cabe, além da explicação dos fenómenos, compreender a realidade social « (...) tal como ela é verdadeiramente vivida e percebida pelos sujeitos ou tal como ela se desenrola nas instituições estudadas » (Poisson, 1990, p.14.)

A área de estudo, o contexto da formação inicial de educadores de infância e a natureza do problema em análise, o pensamento e a prática do supervisor, condicionaram as opções tomadas em termos de metodologia de investigação.

Considerando os pressupostos acima referidos, o presente estudo apresenta uma abordagem essencialmente qualitativa. Através da interpretação e descrição das situações, fazemos a análise e a discussão do pensamento e da prática do supervisor, reconhecida de capital importância para o desenvolvimento profissional dos educadores durante o período de estágio pedagógico.

Neste sentido, damos privilégio às acções dos sujeitos, à sua diversidade expressa através das interacções sociais e os significados que os próprios lhes atribuem.

A partir da análise das acções e da linguagem, procuramos o que é particular no supervisor, relativamente àquilo que pensa e aquilo que realmente faz na sua prática de supervisão.

5. Recolha de dados

Tratando-se este trabalho de uma investigação de abordagem qualitativa e tendo sido o estudo de caso a estratégia investigativa adoptada, pareceu-nos que a observação e a entrevista

seriam as técnicas de recolha de dados mais adequadas a este trabalho. Importa referir que, por fazermos parte da equipa de supervisão, fizemos uma observação participante. Considerámos que através desta obteríamos, certamente, dados referentes aos supervisores que nos ajudariam a compreender as percepções recolhidas nas entrevistas.

As entrevistas semi-directivas constituíram-se como a técnica mais apropriada para recolher dados que nos permitissem identificar o pensamento do supervisor e, também como um complemento das observações.

5.1. As Entrevistas

Walker (1989, p.149) define as entrevistas como «mecanismos de recolha de dados que pretendem obter respostas a perguntas que foram cuidadosamente normalizadas e que supõem a mínima intervenção possível: trata-se de ir peneirando a superfície da consciência do sujeito em busca de um conjunto de afirmações, opiniões e atitudes».

As entrevistas constituíram uma das técnicas de recolha de dados mais apropriadas, permitindo-nos conhecer o pensamento das entrevistadas, bem como serviram de complemento às observações realizadas.

Tendo como base os objectivos que havíamos traçado e para podermos concretizar as entrevistas semi-directivas, construámos um guião que, não sendo rígido, nos permitisse, um eventual aprofundamento das questões levantadas no decurso das entrevistas, como também, a inclusão de novas questões de maneira a proporcionar, aos entrevistados, a oportunidade de poderem expressar livremente as suas ideias, os seus sentimentos e representações.

Na elaboração do guião, tivemos o cuidado para que o mesmo não constituísse um instrumento limitador da liberdade dos entrevistados e, também, que fosse de encontro aos seus quadros de referência tendo em vista o melhor esclarecimento possível de conceitos.

Procurou-se, através do recurso à entrevista semi-estruturada, recolher dados que permitissem conhecer, a partir do discurso dos supervisores, pensamentos e concepções de supervisão, percebidas indirectamente nas sessões de supervisão, mas que encontram na entrevista um momento próprio de explanação.

Deste modo, o guião da entrevista usado é composto por três blocos que, sendo diferentes entre si se completam, formam um todo correspondente ao discurso dos entrevistados (Anexo 1).

No primeiro bloco consta a legitimação da entrevista e a motivação dos entrevistados. Pretendíamos, aqui, informar os entrevistados sobre a natureza do nosso trabalho, motivando-os para a importância da reflexão de questões em que se encontravam envolvidos. Outro aspecto a ter em consideração foi garantir a confidencialidade e o anonimato das suas informações.

No segundo bloco, cabe a recolha de dados pessoais. Apesar de já conhecermos alguns dados pessoais de dois dos entrevistados, consideramos ser este um momento oportuno para saber com tinham chegado à supervisão, que formação possuíam e quais as suas motivações para o desempenho do papel de supervisor.

No terceiro bloco surge o elemento principal do corpo da entrevista. Neste bloco o que se pretende é conhecer o pensamento e a prática do supervisor.

Os contactos para a realização das entrevistas foram feitos de formas iguais. Antes da sua realização, pedimos directamente a cada um dos três supervisores. Nesta fase, explicámos-lhes a temática do estudo e o fim a que se destinava, bem como foram trocadas algumas impressões acerca do assunto. Um dos supervisores respondeu afirmativamente, enquanto os outros dois ficaram de pensar e decidir depois, alegando sentirem-se pouca à vontade uma vez que era a primeira vez que participavam num trabalho deste género.

No caso em que a resposta foi afirmativa, foi marcado um encontro com o supervisor para a realização da entrevista.

Em relação aos outros dois supervisores, houve necessidade de uma certa persuasão, no sentido de minimizar os aspectos considerados negativos referidos pelos supervisores e fazer sobressair os aspectos positivos e formativos de uma experiência nova para eles e por essa razão entendida por alguns como problemática. Após a confirmação da sua colaboração procedeu-se à realização das restantes duas entrevistas.

Conduzidas a partir de um conjunto de questões chave, que orientavam a sequência de perguntas, as entrevistas tiveram lugar nas escolas de cada um dos supervisores. Cada

entrevista teve aproximadamente a duração de quarenta e cinco minutos e foi integralmente gravada em áudio.

As entrevistas decorreram em lugares calmos e num ambiente de simpatia. Procuramos responder da forma mais transparente possível a algumas questões colocadas pelos entrevistados e da mesma forma obter da parte dos entrevistados uma descrição das suas percepções e acções, conscientes de que essas informações constituíam a matéria-prima da nossa investigação.

Após a realização das entrevistas, procedemos à sua transcrição, processo que fizemos com o máximo possível de fidelidade e que deu origem a três protocolos, dos quais juntamos um, em anexo, como exemplo (Anexo 2).

Atribuímos a cada um dos entrevistados um código, código este que será mantido ao longo de todo o trabalho. Assim, cada um dos supervisores será denominado pela letra S, seguida dos números 1, 2, e 3, para a sua diferenciação.

5.2. As Observações

Optámos pela observação participante, pois o principal interesse está na perspectiva das próprias pessoas que estão envolvidas na situação a observar, sendo que essa perspectiva se torna mais facilmente captável do interior do grupo.

O facto de fazermos parte da equipa de supervisão constituiu, também, um factor favorável e facilitador deste processo. O nosso envolvimento permitiu viver os acontecimentos por dentro, conseguir uma maior proximidade com as pessoas e, com elas, estabelecer relações de colaboração e amizade.

De acordo com Yin, (1989), consideramos que a observação participante significa uma forma especial de observação na qual o investigador não é meramente um observador passivo mas desempenha algum papel na situação que está a ser estudada ou participa em actividades relacionadas com elas.

A calendarização das observações, tal como aconteceu com as entrevistas, foi acordada com os supervisores alvo da investigação e incidiram na condução das sessões ou conferências de

supervisão e na observação da prática supervisiva. Decorreram, mais ou menos, nas datas que tinham sido projectadas.

As sessões e as práticas de supervisão observadas ocorreram durante os meses de Fevereiro e Março e o local onde se realizaram foi nas respectivas escolas. No caso da S1 as sessões de supervisão aconteceram, sempre, na sala de descanso do pessoal docente, em ambiente calmo e sem interferências. As sessões de supervisão da S2 tiveram lugar no refeitório da escola, visto ser o espaço mais indicado para o efeito. No caso da S3, as sessões de supervisão decorreram numa sala de trabalho da escola, onde tipicamente são feitas reuniões.

Esta situação deu-se por motivos de conveniência de horários dos participantes no grupo, mas também com o objectivo de dar algum tempo, no caso do núcleo da supervisora S3, tempo esse considerado útil para permitir uma reflexão e escrita de relatórios autocríticos, bem como a própria supervisora elaborar, também, o seu.

Relativamente às observações da prática de supervisão, elas ocorreram, como é natural, dentro das salas de actividades. Não foi nossa preocupação construir algum tipo de grelha de registo, pois planeámos recolher o máximo possível de observações, razão pela qual foram gravados na íntegra os quarenta e cinco minutos, aproximadamente, de cada sessão de supervisão.

O recurso à gravação áudio das sessões de supervisão foi intencional, constituindo uma salvaguarda para o risco da observação participante, sabendo que o envolvimento do investigador pode trazer alguns problemas relativamente ao alvo das observações e ao tempo para o seu registo. Além disso, tivemos a preocupação de ser cuidadosos na organização e sistematização das observações.

Em relação à observação das práticas de supervisão, apenas recolhemos algumas notas por nós consideradas pertinentes para o complemento do nosso estudo.

Foram observadas quatro sessões de supervisão de cada supervisor, perfazendo um total de doze observações.

A elaboração dos protocolos das observações foi semelhante à das entrevistas. Após a sua realização, transcrevemos o material gravado, dando origem a doze protocolos de observação. Neste processo de transcrição, fizemos o possível por colocar os sinais de pontuação de maneira a corresponder ao sentido do discurso dos supervisores.

Também à semelhança do que aconteceu nas entrevistas, atribuímos a cada supervisor um código, que para melhor interpretação será o mesmo. Cada supervisor é denominado pela letra S, associado aos números 1, 2 e 3 para diferenciação entre os mesmos.

6. Tratamento dos Dados

6.1. Tratamento das Entrevistas

Os protocolos das entrevistas deram origem a um conteúdo de 32 páginas de texto sobre o qual houve necessidade de realizar um trabalho de fazer e desfazer constante que nos permitisse uma maior aproximação possível do real.

O processo adoptado para o tratamento do texto das entrevistas foi a análise de conteúdo, porque «desempenhando o papel de “técnicas de rotura” (...) obrigam à observação de um intervalo de tempo entre o estímulo-mensagem e a reacção interpretativa» (Bardin, 1988, p. 10), tempo esse necessário à eficácia da leitura e da interpretação.

Na primeira fase, fizemos uma leitura flutuante das três entrevistas com o propósito de retirarmos as partes, por ventura existentes, que se distanciassem dos objectivos delineados pelo guião e pelo quadro teórico. Com a ajuda do computador organizámos, assim, três textos em que somente constasse o discurso dos entrevistados extraindo, deste modo, as questões por nós colocadas (Anexo 3). Contudo e porque em alguns casos a compreensão do texto assim o exigia, estas aparecem, em itálico, de forma sintética. Obtivemos, desta forma, o corpo do material recolhido nas entrevistas. Após a sua análise elaborámos três novos documentos que, de acordo com os formulados, se constituíram em unidades significativas (Anexo 4).

Na segunda fase, fizemos, também, uma leitura flutuante dos textos obtidos na primeira fase. Após esta leitura, elaborámos um só documento de análise,

A profunda análise deste documento conduziu-nos a encontrar um grande núcleo de sentido, a que denominaremos por tema: O Pensamento e a Prática do Supervisor. À sua volta foram surgindo as categorias globais de análise, por um lado decorrentes na altura da preparação do guião das entrevistas mas que emergiram tal como as subcategorias a partir da informação recolhida nas entrevistas.

As categorias foram subdivididas em subcategorias e em indicadores conforme se apresenta no quadro que se segue:

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
A supervisão	Concepção	Orientação Colaboração Apoio Acompanhamento Ajuda Processo de construção profissional Processo de construção pessoal Porta de conhecimento Partilha de experiências
	Modelos	Desconhecimento de modelos Modelo com base no que é como profissional Modelo com base na experiência Modelo baseado no diálogo e na franqueza Modelo com base na análise e questionamento O modelo é parar e pensar em conjunto Desacreditação de modelos únicos O modelo surge com a situação
O supervisor	Características pessoais	Gostar de ajudar Gostar de aprender Ser comunicativo Ser amigo Ser compreensivo Ser responsável Respeitar o outro Ser seguro de si e daquilo que faz
	Características profissionais	Saber trabalhar em equipa Ter hábitos de reflexão Gostar de colaborar Partilhar conhecimentos Ter formação Gostar da profissão Ter humildade de saber Não ter medo de errar Saber criticar Ser colega experiente Ser bom observador Ser modelo positivo
	Formação em supervisão	Ausência de formação Pena de não ter formação O que sabe é resultado da experiência Necessidade de formação específica Percurso não formal mas pessoal A Universidade devia preocupar-se com a formação dos supervisores

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Funções do supervisor	Legitimação das funções	Reconhecimento pelos outros Reconhecimento pelo próprio
	Dimensão pessoal	Ajudar cada um a descobrir-se Ajudar a descobrir maneiras de ser e estar Ajudar no momento certo Contribuir para a construção do outro Proporcionar ambiente saudável
	Dimensão profissional	Encorajar Incutir confiança Orientar Trabalhar em equipa Partilhar experiências Partilhar reflexões Levar à descoberta Ajudar a caminhar mais além Entusiasmar para um trabalho positivo
Operacionalização da supervisão	Acompanhamento da acção	Momentos de aproximação e distanciamento Presença permanente na sala Colabora sempre que necessário Não interfere no trabalho Procura deixar à vontade Envolve-se nas actividades Faz parte da equipa de trabalho
	Reunião diária	Reflectem em conjunto Recordam o que foi feito Questionam a acção Propõem diferentes formas de actuação Identificam problemas Procuram soluções Avaliam o desenrolar da acção Dá sempre a palavra às estagiárias Partilha as ansiedades Comenta a intervenção das estagiárias Pergunta se o objectivo foi conseguido

Formatada: Espaçamento entre linhas: simples

Formatada: Espaçamento entre linhas: simples

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Operacionalização da supervisão	Reunião semanal	Fazem o ponto da situação Reformulam objectivos Planificam em conjunto Gerem tarefas Avaliam o trabalho da equipa Tomam decisões Fazem a análise critica da prática As estagiárias apresentam a sua planificação Faz comentários à planificação Apresenta sugestões de actividades Avalia a intervenção das estagiárias
	Relação com os formandos	Empatia Igualdade Individualização Aceitação Apaziguamento Incentivo Abertura Franqueza Amizade Partilha Complementaridade
	Reflexão crítica	A auto-avaliação do supervisor incute essa prática Parte do princípio que não sabe tudo Nunca dá garantia que tudo resulta bem Espera que as estagiárias sejam elas próprias Também erra e não é perfeita Aprende com os erros Só acontece trabalhando em equipa

Formatada: Espaçamento entre linhas: simples

Formatada: Esquerda, Espaçamento entre linhas: simples

Formatada: Espaçamento entre linhas: simples

Formatada: Espaçamento entre linhas: simples

Quadro nº4 – Grelha de Categorização: Pensamento e Prática do Supervisor

6.2. Tratamento das Observações

O tratamento dos dados das observações processou-se em tempos não muito facilmente delimitáveis. Depois de feita uma leitura flutuante dos nove protocolos das observações e dos registos complementares que havíamos recolhido, e considerando as categorias e subcategorias obtidas aquando do tratamento das entrevistas, construímos uma grelha na qual fomos integrando os extractos das observações que a nosso ver lhe diziam respeito.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS/PERCEPÇÕES SOBRE SUPERVISÃO

CAPÍTULO IV – RESULTADOS/PERCEPÇÕES SOBRE SUPERVISÃO

1. Objectivos

O material recolhido através das entrevistas e das observações forneceu-nos dados para compreendermos o pensamento e as concepções de supervisão dos supervisores e percebermos, também, como operacionalizam a sua prática.

Em consonância com as duas dimensões que nos têm orientado – o pensamento e a prática – iniciaremos a análise interpretativa pela primeira, visível nos testemunhos dos supervisores, sobre o que pensam e o que fazem na sua prática.

Do pensamento passaremos à prática, na dimensão da supervisão.

Constituíram-se como objectivos desta análise:

- Conhecer o pensamento e a prática do supervisor.
- Relacionar o pensamento e a prática do supervisor com estudos teóricos.

2. A Supervisão

2.1. Concepção

Relativamente à subcategoria **concepção**, e fazendo uma leitura global do quadro que de seguida apresentamos, parece emergir por parte das entrevistadas uma concepção de supervisão que tem por base uma orientação conducente ao desenvolvimento pessoal e profissional do formando.

Encontrámos nove maneiras de este grupo de supervisoras exprimir o que para elas significa a supervisão:

- **Orientação**
- **Colaboração**
- **Apoio**
- **Acompanhamento**
- **Ajuda**
- **Processo de construção pessoal**

- **Processo de construção profissional**
- **Porta de conhecimento**
- **Partilha de experiências**

No quadro 5 figuram as frequências registadas para cada um destes factores.

Indicadores	Supervisores			Total
	Entrevistados			
	S1	S2	S3	
Orientação	2	2	2	6
Colaboração	2	1	2	5
Apoio	1	3	2	5
Acompanhamento	2	2	1	5
Ajuda	1	1	2	5
Processo de construção profissional	2	1	1	4
Processo de construção pessoal	3		1	4
Porta de conhecimento	1		1	2
Partilha de experiências	1			1

- ← -- Formatada: Centrado
- ← -- Formatada: Centrado
- ← -- Formatada: Centrado
- ← -- Formatada: Centrado
- ← -- Formatada: Centrado
- ← -- Formatada: Centrado
- ← -- Formatada: Centrado
- ← -- Formatada: Centrado
- ← -- Formatada: Centrado

Quadro nº5 – Conceito de Supervisão

Fazendo uma análise global dos indicadores identificados relativamente àquilo que, para as entrevistadas, significa a supervisão, verificamos que de entre um total de nove, se destaca a *orientação* com o valor de frequência máximo. Importa salientar que ligado à concepção de supervisão emerge, quase sempre, a palavra *orientação*. Aliás, houve inclusivamente, uma entrevistada que manifestou, claramente, um desagrado em relação à palavra supervisão como podemos ver na seguinte passagem da entrevista:

(...) supervisão é orientação. Até gosto mais da palavra orientação, não sei porquê..., talvez porque estou mais habituada, mas a palavra supervisão... não sei, associa-a a diferentes hierarquias..., não sei, prefiro a orientação. (...) (S1)

É, também, evidente uma preocupação por parte das entrevistadas em explicar o que para elas isso quer dizer. A título de exemplo, analisemos algumas das afirmações recolhidas:

(...) supervisão é... é uma orientação. Sim, é exactamente isso. Mas atenção... para mim orientar não é dizer vocês que façam assim ou assado, nem também dar-lhes a liberdade total. (...) (S3)

(...) dou a minha orientação, abrindo-lhes caminhos sem os indicar, mas deixando sempre que sejam elas a percorrê-los. (...) (S1)

(...) é orientar, e isso para mim é deixar e dar oportunidade que as pessoas sejam elas e tenham o seu próprio processo evolutivo. (...) (S2)

Os indicadores que se seguem por ordem de valorização e com igual valor de referência (5) (na Tabela X) são a *colaboração*, o *apoio*, o *acompanhamento* e a *ajuda*, patente nos testemunhos:

(...) a supervisão é uma orientação, é um apoio, é uma ajuda, é o acompanhamento de alunos que estão na formação inicial. (...) (S3)

É digna de realce a postura da S1. Observemos as suas palavras:

(...) Normalmente fazemos o trabalho em conjunto, independentemente de um ser o supervisor e outro o formando, até mesmo a planificação. Funcionamos como uma equipa e sou um elemento dela. Desta forma ajudo e sou ajudada (...) (S1)

Deste testemunho destaca-se a supervisão como um processo que ao envolver supervisor e supervisionado se transforma numa oportunidade de enriquecimento para ambos.

Não podemos, contudo, deixar de referir a existência de sinais de alguma incoerência por parte de uma entrevistada, o que nos induz, a pensar na possibilidade de haver alguma discrepância entre o plano das intenções e o plano das acções, como se pode verificar nas citações que se seguem:

(...) hoje em dia as coisas são diferentes. A supervisão é mais uma orientação onde o aluno é ajudado, é acompanhado, é apoiado em tudo o que é preciso para ser educador (...) (S2)

Porém, noutra momento adianta:

(...) peço-lhes sempre a planificação antes e quando não concordo digo-lhes logo: desculpem isto assim não resulta, é melhor assim. Experimentem. (...) (S2)

Parece-nos ser evidente por um lado uma atitude de ajuda, de acompanhamento em tudo o que seja necessário, mas por outro uma atitude que deixa transparecer uma certa prescrição visível especialmente nas palavras: *quando não concordo digo-lhes logo: isto assim não resulta, é melhor assim*. Ressalta aqui um querer determinar a acção que aluna deve seguir.

Por ordem de frequência e com um valor de quatro (4) surgem os indicadores *processo de construção profissional* e *processo de construção pessoal*. É de realçar que, tendo dos dois indicadores o mesmo valor de frequência, o primeiro merece a unanimidade das entrevistadas, enquanto que o segundo, apenas, é referido por duas delas. A título exemplificativo, vejamos algumas das afirmações das entrevistadas.

(...) é sem dúvida ajudar da melhor forma possível no crescimento pessoal e profissional do nosso colega. Penso que não se pode pensar nestes aspectos em separado, não há lógica...

(...) (S1)

(...) O que eu digo é que quero melhorar o desempenho delas e ir contribuindo para a sua melhor intervenção. (...) (S2)

(...) Ao fim ao cabo é contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de novos educadores. A supervisão é certamente um processo de colaboração para a construção do outro, tanto a nível pessoal como profissional. (...) (S3)

É possível inferir, também, que de uma forma geral a supervisão é, tendencialmente, percebida pelas entrevistadas como um processo, onde a colaboração, a ajuda, o apoio e o acompanhamento do supervisor devem estar presentes, constituindo estes a pedra angular para o desenvolvimento da construção pessoal e profissional de ambos.

Não nos parece haver dúvidas que afirmações deste tipo evidenciam, por parte das entrevistadas, uma consciencialização do desenvolvimento do formando nas vertentes pessoal e profissional. Por outro lado, se nos detivermos sobre a seguinte afirmação:

(...) a supervisão é um processo de orientação do formando e que o prepara para a sua profissão no futuro. (...) (S2)

Podemos ser induzidos, desta forma, a interpretar que a supervisão poderá, ainda, em alguns casos, preocupar-se mais com a vertente profissional uma vez que, claramente, é omissa a vertente pessoal, além de que remete para o futuro aquilo que a nosso ver é pedido no presente. Este facto induz-nos à interpretação de que a supervisão poderá, ainda, não ser explicitamente perspectivada por todas os supervisores como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, tal como defende Alarcão (1991).

Num plano de menor valorização segue-se o indicador *porta de conhecimento*, com um valor de frequência dois (2). É curiosa a forma como este indicador é verbalizado pela S1:

(...) A supervisão é uma porta de conhecimento tanto para as alunas como para mim. Aliás, cada vez que tenho alunas ganho novas experiências e sinto que cresço como pessoa e como profissional. Sem querer ensinar elas aprendem comigo, mas eu também aprendo muito com elas... pode acreditar. (...)

A forma como a supervisão é expressa pela S1 encontra-se, também, presente no discurso da S3, quando afirma:

(...) Uma das coisas boas da supervisão é que se nos abrem portas de conhecimento. Na supervisão estamos sempre a aprender. (...)

A noção de que a supervisão arrasta necessariamente aprendizagem e aquisição de conhecimento é um reconhecimento importante.

Em último plano surge o indicador *partilha de experiências*. Apesar de ser referenciado, apenas, por uma entrevistada, vale a pena determo-nos um pouco sobre ele:

(...) a melhor forma de aprender é partilhando experiências e para mim a supervisão não foge a regra. Parto do princípio que ninguém ensina nada a ninguém. O que acho é que todos aprendem com o outro se assim o quiserem (...) (S1)

Apesar de surgir em última posição nas referências das entrevistas, esta ideia de que o importante é o envolvimento das pessoas na partilha e na reflexão conjunta é muitíssimo potente já que remete o ensino explícito para um lugar secundário ou, pelo menos, não coloca o ensino como causa da aprendizagem relativizando assim a capacidade do supervisor de ensinar práticas docentes ao formando.

As respostas das entrevistadas sugerem que a supervisão é, familiarmente, associada a orientação, sendo manifesto um certo desagrado e até desconhecimento daquele conceito. Assim, a orientação é vista como um processo através do qual o formando, progressivamente, se descobre e descobre o seu caminho sem ser dirigido nem, tão pouco, abandonado. Parece-nos que esta forma de conceber a supervisão se aproxima da perspectiva Alarcão e Tavares (1987, p.18), ao defenderem a supervisão «como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e pessoal».

A palavra supervisão é, conscientemente, pouco utilizada, também, pela associação que, pelas entrevistadas, é feita a níveis profissionais diferentes ou quem sabe, talvez, porque associem,

tal como referiram outros autores (Vieira, 1993), a conceitos tais como “chefia”, “dirigismo”, “imposições” e “autoritarismo”.

A questão do acto de supervisão ser realizado de uma posição superior é, problematizada por Sá-Chaves (2000), de uma forma muito interessante. A autora encarando-a não como hierarquia de poderes e de saberes de quem supostamente supervisiona, mas como o conceito de distanciamento entre supervisor e supervisionado, que permite uma maior abertura do campo de análise e a possibilidade da sua compreensão integrada no sistema e contexto.

Numa apreciação global final da subcategoria **concepção**, poder-se-á afirmar que as três entrevistadas parecem ter presente uma concepção de supervisão baseada na ajuda, no acompanhamento, na colaboração, no apoio, ingredientes que compõem um estilo colaborativo de supervisão, mas que por outro lado, e apenas num dos casos, foi evidente uma atitude de prescrição e privilégio de um tipo de comportamentos a obter por parte dos formandos.

De uma forma geral e ao nível das concepções a supervisão é entendida, pelas entrevistadas, como um processo de acompanhamento e de ajuda a prestar aos formandos na organização reflectida e consciente da prática pedagógica, com vista à sua melhoria. Contudo foi perceptível, também, ao nível da prática, a existência de alguma verificação e prescrição o que nos leva a reflectir sobre as ideias de Sá-Chaves (2000, p.125), quando refere a existência de concepções de supervisão distintas nas suas variantes e que por sua vez dêem forma a práticas, também distintas e, tendenciosamente marcadas «ora por objectivos e métodos vincadamente dirigistas e/ou inspectivos, ora por objectivos e métodos mais maleáveis, de orientação, com base mais no aconselhamento do que na verificação e na prescrição»

2.2. Modelos

Relativamente à subcategoria **modelos**, foram seis os indicadores obtidos e que de seguida enunciamos:

- **Desconhecimento de modelos**
- **Modelo com base no que é como profissional**
- **Modelo com base na experiência**
- **Modelo baseado no diálogo e na franqueza**
- **Modelo com base na análise e questionamento**

- O modelo é parar e pensar em conjunto
- Descreditação de modelos únicos
- O modelo surge com a situação

No quadro 6 figuram as frequências registadas para cada um destes indicadores.

Indicadores	Supervisores Entrevistados			Total
	S1	S2	S3	
Desconhecimento de modelos	1	3	2	6
Modelo com base no que é como profissional	2	1	2	5
Modelo com base na experiência	1	3	1	5
Modelo com base no diálogo e na franqueza	1	1	2	4
Modelo com base na análise e questionamento	2		1	3
O modelo é parar e pensar em conjunto	2		1	3
Desacreditação de modelos únicos	1			1
O modelo surge com a situação	1			1

- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado

Quadro n°6 – Modelos de Supervisão

O quadro acima aponta-nos, como factor mais relevante, para um desconhecimento geral de qualquer tipo de modelo de supervisão, por parte das entrevistadas, o que nos parece compreensível uma vez que nenhuma das supervisoras entrevistadas tem formação na área da supervisão. Vejamos como se expressam acerca deste assunto:

(...) Eu não me oriento por nenhum modelo de supervisão até porque, como já referi, não tenho formação nenhuma a este nível. (...) (S3)

(...) Não me oriento nem utilizo, pelos menos de forma consciente, nenhum modelo específico de supervisão, porque na verdade não conheço nenhum. (...) (S1)

(...) Eu não uso nenhum modelo de supervisão conhecido. Não sei..., nunca ouvi falar de modelos de supervisão. (...) (S2)

Em segundo e terceiro lugar, em termos de importância atribuída e com o mesmo valor de frequência (5), surgem os indicadores *modelo com base no que é como profissional* e *modelo com base na experiência*. Sobre os modelos de supervisão que utilizam as entrevistadas dizem:

(...) o meu modelo é baseado na minha experiência de supervisão. (...) Aquilo que eu sinto é que o meu modelo se baseia muito naquilo que eu sou como pessoa e como profissional. (...)

(S1)

(...) certamente devo ter um modelo que é resultado da minha forma de ser, da minha experiência... (...) (S2)

(...) O que tenho é o meu próprio modelo que até nem é fácil de explicar, é à minha maneira, é da forma que eu gosto, é a forma que eu sinto que melhor resulta no meu trabalho. (...) (S3)

Por ordem de importância atribuída e com um valor de frequência três, surge o indicador *modelo com base no diálogo, na franqueza*. Traduzem este modelo afirmações como a de S1:

(...) O que eu tento é ter uma abertura grande com as estagiárias para que elas possam colocar as suas questões, estar a vontade para experimentarem (...) (...)

Esta ideia é corroborada por S2:

(...) Sempre que tenho estagiárias tenho uma conversa muito aberta, muito franca com elas (...) (...)

E ainda pela S3:

(...) o que é preciso é conversar e conversar muito, mas tem de ser com muita franqueza. Eu valorizo o diálogo e acho que a partir daí as coisas correm com muita naturalidade. (...)

Aferimos, pelo que nos é dito pelas entrevistadas, que nenhuma delas adopta, conscientemente, qualquer modelo de supervisão pela, simples, razão de que não têm conhecimento de nenhum. Há o reconhecimento de que o modelo que é põem em prática na supervisão reflecte aquilo que são como pessoas e como profissionais, admitindo ser esse o modelo que, por ser à sua maneira, é o que se sentem bem. Esse modelo tem por base o diálogo, como um comportamento metacognitivo do supervisor para perceber o outro, as situações e facilitar as relações no processo de supervisão.

O indicador *modelo com base na análise e questionamento* aparece, também, com um valor de frequência três. Este indicador é valorizado pelas entrevistadas S1 e S3 e expresso das seguintes formas:

(...) analiso de preferência com as alunas e questionamos formas de actuação. Questionar é essencial na supervisão..., serve, não só, para descobrir problemas, perceber pontos de vista e também para procurar resolver situações. (...) tenho por hábito questionar o meu trabalho. Procuro, sempre, analisar aquilo que faço, ou melhor..., tento ver como é que correm as coisas e porquê. Com as alunas, julgo que procedo da mesma maneira e acho lhes devo desenvolver essa faceta..., isto é para mim o meu modelo. (...) (S1)

Questionar as práticas, quer dos formandos quer do supervisor, parece assim ser entendido como uma prática essencial no trabalho de supervisão.

(...) normalmente analisamos o que foi feito. Conversamos sobre o corre bem e o que corre menos bem. Se corre bem... dizemos: olha, correu bem por isto ou por aquilo. Se corre menos bem fazemos, igualmente, o mesmo exercício e todas damos sugestões e pensamos em alternativas como possíveis possibilidades para que da próxima as coisas corram melhor. (...)

O modelo usado assenta no diálogo, na abertura, na franqueza, na análise e questionamento que visam o acerto de pontos de vista, a descoberta de problemas, a busca de soluções alternativas e consequentemente a melhoria e desenvolvimento da autonomia na acção pedagógica.

Igualmente com um valor de frequência três e referido, também, por duas supervisoras, surge o indicador *o modelo é parar e pensar em conjunto*. É curiosa a forma como ele é expresso pela S1:

(...) É preciso parar, pensar e de preferência em conjunto. Sim porque se for em conjunto torna-se mais rico pela colegiabilidade, partilha de ideias e pelo maior número de sugestões com vista a resolução dos problemas. Várias cabeças a pensar é sempre melhor que uma. (...)

A valorização das opiniões e reflexões do outro parece ser aqui o elemento mais central. Esta perspectiva é, também partilhada pela S3, quando afirma:

(...) muitas vezes digo-lhes: é importante fazer paragens e reflectir. Fazer isto para mim é fundamental. (...) não perdemos tempo, antes pelo contrário, ganhamos tempo e autoconfiança no que somos e no que fazemos. (...)

Torna-se, aqui, evidente a importância que é atribuída à vertente reflexiva do modelo utilizado, sendo acrescida de uma maior riqueza que advém da troca de saberes e da partilha de ideias aquando da sua realização em equipa. Parece-nos, estar implícito, neste modelo, uma

dimensão investigativa, na medida em que o supervisor se preocupa com a compreensão, explicação e equacionalização das práticas, implicando-se nas mesmas.

Os indicadores *desacreditação de modelos únicos* e o *modelo surge com a situação* emergem em plano de menor relevância, pois são referenciados apenas por uma entrevistada. Merecem, contudo, a nossa atenção. Vejamos como esta supervisora verbaliza esta questão:

(...) Não há paradigmas únicos nem há modelos iguais, penso que os bons caminhos de um professor podem não, necessariamente, o ser para outro professor. (...) (S1)

Adianta, ainda:

(...) o modelo que se usa depende da situação, pois é isso. Até porque nem sempre a situação se adequa a este ou aquele modelo concebido. Para mim é a situação que cria o modelo e normalmente as situações são sempre variadas. (...) eu actuo mediante a situação que surge e tenho a certeza que não é sempre da mesma forma. (...)

É-nos, deste modo, transmitido que o modelo de supervisão está intimamente ligado com as concepções pessoais de cada supervisor. Depende de cada situação e é criado por ela, o que, naturalmente, conduz o supervisor a ter actuações diferenciadas conforme as circunstâncias.

Constata-se, neste ponto de vista, uma preocupação com a necessidade de recorrer a um modelo ou estilo de supervisão que possa adequar-se à especificidade de cada situação e a natureza pessoal de cada formando. Esta perspectiva parece integrar-se nos estudos realizados por Sá-Chaves (1994, p. 497), nos quais a autora designa um modelo de supervisão do tipo “não standard”, enfatizando o seu carácter de construção estratégica, contextualizada e dinâmica.

3. O Supervisor

As respostas, dadas pelos supervisores entrevistados relativamente à questão relacionada com o que significa ser supervisor, não se afastam do que os autores, anteriormente referem.

Os entrevistados caracterizaram o supervisor a dois níveis: nível pessoal e nível profissional.

(...) Ser supervisor é ajudar as outras pessoas naquilo que eu entendo e nos conhecimentos que tenho, ou melhor em tudo o que é necessário para se exercer a profissão, neste caso do educador de infância. (...) (S1)

(...) Para mim o supervisor deve ser uma pessoa (...) que goste de ajudar. Eu costumo dizer-lhes sempre: eu estou aqui para ajudar naquilo que for preciso. (...) (S3)

(...) uma pessoa que está ao lado e que está sempre disponível a ajudar a apoiar. Acho que elas, as alunas, olham para mim como uma pessoa que está ao lado e que está sempre disponível a ajudar e a apoiar (...) (S2)

Constatamos assim que, para as entrevistadas, a característica *gostar de ajudar* pressupõe o supervisor como alguém disponível e confiante com perfil de tutor e “bombeiro voluntário”. Parece-nos existir, como vimos, uma preocupação, em ajudar as alunas em tudo o que seja necessário, como também é manifesta uma vontade em contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada uma.

Com valor de frequência 6 surge uma outra característica que tal como acontece com a primeira (gostar de ajudar), é também referida por todos os entrevistados. Demos de novo a palavra aos supervisores para sabermos como verbalizam outra característica do supervisor: *gostar de aprender*.

Esta característica é afirmada por S1 e S2 através de expressões como:

(...) aprender dá-me prazer e ter estagiárias para mim é uma grande oportunidade de aprendizagem. Eu aprendo, sempre coisas novas com elas e isso dá-me muito gozo. (...) (S1)

(...) alguém que reconheça que não sabe tudo e... mais do que isso, alguém que goste de aprender. Eu sinto que aprendo e isso dá-me... muita satisfação. Essa é a meu ver uma grande recompensa. Acho que eu não sei tudo, eu também aprendo e é isso que me faz ter alunas (...) (S2)

(...) Na supervisão quer dizer..., ao trocar ideias..., ao pensar com as estagiárias, isso é bom. (...) (S3)

Parece-nos que, segundo as entrevistadas, o supervisor é uma pessoa que exerce a sua função com prazer e que é profissionalmente curiosa encarando o saber como algo contínuo e infinito. Notifica-se, ainda, uma postura de humildade, e uma constante procura de novos

saberes e conhecimentos, sendo esta a principal razão gratificadora da supervisão.

Com valor de frequência 4, em ambos os casos, as características *ser comunicativo e ser amigo* são, também, características com uma ordem bastante evidenciada. Para os entrevistados o supervisor é alguém que seja comunicativo, que valoriza o diálogo e que seja também amigo. São prova desta interpretação os seguintes extractos:

(...) O supervisor deve ser comunicativo. É bom conversar com elas. É falando que a gente se entende. Sim, sim até porque se eu não me abro, se eu não falo ou melhor se não clarificamos as coisas..., quer dizer... assim eu não me sinto bem e penso que elas devem sentir o mesmo.

(...) (S1)

(...) por natureza sou uma pessoa que gosta de falar e conversar, mas, além disso, acho que isso é... Pronto, é essencial na supervisão. Valorizo muito o diálogo e faço o possível por cultivá-lo com as alunas. (...) (S3)

A característica *ser amigo* é verbalizada da seguinte forma:

(...) Para mim o supervisor deve ser uma pessoa amistosa para o formando e é bom que ele sinta isso para se sentir mais apoiado e mais confiante. O amigo é amigo no bem e no menos bem. Ser amigo só facilita e ajuda. (...) (S2)

(...) Ainda hoje recordo com saudade uma supervisora que tive no meu curso. Essa, até parece que caiu do céu, comparando com outras. Sem indicar caminhos, abria-os e a opção era nossa... (...) (S3)

Os pontos de vistas que emergem destes testemunhos evidenciam a grande importância atribuída à comunicação havendo, por isso, a necessidade do supervisor ter uma mente aberta e acreditar que é através do diálogo interpessoal que se esclarecem as situações quer a nível pessoal e profissional. Parece-nos, assim, que existe, da parte do supervisor, um cuidado especial em gerar uma comunicação que facilita o crescimento do formando, e, que ao mesmo tempo estrutura as relações positivas e a empatia entre eles. Outro aspecto, também, muito importante, ligado à característica *ser amigo*, é o facto do supervisor colocar-se numa posição de “anjo da guarda”, pois está pronto a ajudar, proteger, amparar e até iluminar o formando tanto nos bons como nos maus momentos.

Por ordem de importância evidenciada e com valor de frequência 3, seguem-se as características: *ser compreensivo; ser responsável; respeitar o outro*. A compreensão, a responsabilidade e o respeito pelo outro são características às quais os entrevistados deram menor relevância, embora considerem implicitamente estes aspectos indispensáveis nas esferas da supervisão, como podemos ver nos seguintes testemunhos:

(...) O supervisor deve ser compreensivo e também muito responsável. Eu tento sê-lo com as minhas alunas... bem, pelo menos faço um esforço... tenho essa preocupação. Tento escutar as suas opiniões e ajustar com a minha forma de pensar. É preciso, também, ter muita responsabilidade, ponderar as acções, os contextos, ... (...) (S1)

(...) compreender o formando é muito importante, estar atento ao seu ponto de vista é dar-lhe o valor que ele merece. Digo, muitas vezes, as coisas fazem-se depois de todos estarmos em acordo. Para isso é fundamental ouvir e procurar compreender. (...) (S2)

(...) O supervisor deve ter uma atitude de grande respeito pelas estagiárias. Elas são pessoas como nós, têm os seus saberes..., a sua forma de pensar de agir... Acho que é essencial que o supervisor saiba respeitar o outro. (...) (S2)

Relativamente aos indicadores *ser compreensivo, ser responsável e respeitar o outro*, aferimos que as entrevistadas valorizam aspectos ligados à capacidade de estar atento, pensar na implicância das acções, ter em atenção os contextos e as decisões, saber ouvir e tentar perceber para, no fundo, melhor compreender a situação e adequar as diferentes opiniões dos elementos envolventes. A estas capacidades torna-se necessário, ainda, ao supervisor, ter consideração pelo formando, valorizando-o, naquilo que diz ou faz e tendo consciência da função formadora que tem à sua responsabilidade.

Em lugar de menor relevância e com o valor de frequência 2, surge a característica *ser seguro de si e daquilo que faz* que é descrita por S1 da seguinte forma:

(...) O supervisor tem que ser seguro, tem, também, de saber aquilo que faz, tanto a nível teórico como prático. Deve ser experiente, coerente com os seus princípios e, também, ter presente o que se espera de um educador de infância. (...) (S1)

Daqui ressaltam aspectos que se prendem com a estabilidade, a segurança e a lógica do supervisor, com os seus conhecimentos e experiência científicos e pedagógicos, bem como, com o ser conhecedor das características de desempenho do perfil do educador de infância.

3.2. Características Profissionais

A nível profissional, encontramos doze formas de caracterizar o supervisor:

- Saber trabalhar em equipa
- Ter hábitos de reflexão
- Gostar de colaborar
- Partilhar conhecimentos
- Ter formação
- Gostar da profissão
- Ter humildade de saber
- Não ter medo de errar
- Saber criticar
- Ser colega experiente
- Ser bom observador
- Ser modelo positivo

No quadro 8 figuram as frequências registadas para cada uma destas características.

Indicadores	Supervisores			Total
	Entrevistados			
	S1	S2	S3	
Saber trabalhar em equipa	5	3	3	11
Ter hábitos de reflexão	3	3	4	10
Gostar de colaborar	4	2	3	9
Partilhar conhecimentos	3	2	3	8
Ter formação	4	2	1	7
Gostar da profissão	2	3	2	7
Ter humildade de saber	3	1	3	7
Não ter medo de errar	2	2	3	7
Saber criticar	1	1	2	4
Ser colega experiente	1	2	1	4
Ser bom observador	1		1	2
Ser modelo positivo	1	1		2

- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado

Quadro nº8 – Características Profissionais do Supervisor

Relativamente à subcategoria **características profissionais**, e tomando por referência o quadro nº8, vemos que não existe uma grande regularidade na distribuição das frequências. É interessante constatar a importância que estes supervisores dão à característica saber *trabalhar em equipa*.

É de realçar que esta característica surge em primeiro lugar, com o valor onze (11) de frequência, sendo referida por todas as supervisoras entrevistadas. Parece-nos, pois, ser uma capacidade imprescindível ao supervisor, como é evidenciado pelos extractos seguintes:

(...) Alguém que acredite que em equipa se trabalha muito melhor do que fechados na falsa segurança das paredes da nossa sala. (...) S3

Ou ainda:

(...) para ser-se supervisor, há que saber trabalhar em equipa. Mais do que ensinar, porque eu acho que não ensino, eu... simplesmente trabalho e trabalho com as estagiárias, funcionamos como uma equipa e a partir daqui as coisas fluem. (...) S1

Através dos testemunhos acima citados denota-se o supervisor como um profissional que partilha ideias, interage nas diferentes circunstâncias, com uma tal abertura que o capacita para uma colaboração efectiva e continuada.

Em segundo lugar, em termos de importância relativa atribuída, as características profissionais do supervisor são *ter hábitos de reflexão*. Este indicador obteve valor de frequência dez (10). A título de exemplo, vejamos o que, a este respeito, dizem algumas supervisoras entrevistadas:

(...) estar habituado a reflectir sobre o trabalho e criar esse hábito é importantíssimo para quem faz supervisão. Aquela situação do... está tudo bem...ou então... está tudo mal, isso não resulta. É muito importante reflectir sobre a situação em todos os aspectos. (...) S1

Ou então:

(...) reflectir sobre o que se faz é básico para que se evolua e se o que se pretende é o desenvolvimento, tanto o nosso, como o da estagiária (...), então é impossível não reflectir. (...) S3

Com base nos excertos acima mencionados, podemos dizer que o supervisor é entendido como alguém que assume uma atitude reflexiva e crítica, que questiona as diversas situações,

sendo esta postura indagativa tida como a base da supervisão.

A característica *gostar de colaborar*, surge com um valor de frequência 9 e fortemente referida por todas as supervisoras entrevistadas. Podemos aqui demonstrar a coerência com a subcategoria anterior, relativamente à característica pessoal *gostar de ajudar*. A colaboração, a ajuda são para os entrevistados características facilitadoras do desenvolvimento de novos educadores de infância. Fundamentam esta interpretação, entre outros, os seguintes exemplos:

(...) há uma coisa que ajuda mesmo bastante... é a colaboração. E quando falo em colaboração refiro-me a tudo, desde a planificação à operacionalização das actividades. Eu gosto de sentir que faço parte da equipa e isso só é possível se eu colaborar a todos os níveis. (...) S1

(...) Sinto que se não cooperar..., não faz sentido. Temos que cooperar e colaborar em tudo o que fazemos desde que envolva outras pessoas. Ser supervisor exige, naturalmente, que se coopere. (...) (S2)

(...) da parte do supervisor tem de haver uma postura de colaboração e ajuda senão a coisa não funciona. (...) S3

Constata-se, desta forma, que o supervisor deve ser colaborante em todas as fases do processo supervisão, na pré-acção, na acção e no pós-acção, constituindo a colaboração e o trabalho conjunto factores adjuvantes do desenvolvimento positivo da supervisão. Verifica-se, também, que à colaboração são associados conceitos de operação, cooperação e realização de alguma coisa em conjunto com outros. A ausência de colaboração, por parte do supervisor, conduz ao anulamento do verdadeiro sentido da supervisão.

Com o valor de frequência 8 segue-se a característica: *partilhar conhecimentos*. Curiosamente, a partilha de conhecimentos, tal como acontece com a colaboração é referida de forma congruente, pelas entrevistadas, com a subcategoria anterior das características pessoais, relativamente ao indicador *gostar de aprender*. É interessante apurar esta evidência como nos indicam os extractos que se seguem:

(...) a supervisão é uma oportunidade de enriquecimento através da partilha de conhecimentos, tanto do supervisor como do formando. Aliás como já disse é por gostar de aprender que estou na supervisão. (...) (S2)

(...) Há determinadas coisas em que eu aprendo com elas, assim como elas aprendem comigo... Há uma partilha de saberes, uma troca de ideias, quer dizer..., isso faz-me evoluir a todos os níveis. (...) (S3)

A análise destes excertos permite-nos concluir que o supervisor é um sujeito com vontade de adquirir novos conhecimentos, que valoriza a aprendizagem como um processo contínuo e imparável, apresentando ainda uma postura flexível e permeável a novas aquisições e saberes.

Do conjunto dos indicadores que definem as **características profissionais** sobressaem, ainda, com um valor de frequência sete (7), as características *ter formação, gostar da profissão, ter humildade de saber e não ter medo de errar*.

Vejamos, o que pensam as entrevistadas em relação ao primeiro indicador *ter formação*:

(...) Nunca recebi formação específica na área da supervisão e acho que é pena, pois seria, certamente, benéfico para um melhor e mais adequado desempenho da função e poderia trazer, também, aos estagiários outras oportunidades que os beneficiariam. (...) (S3)

(...) acho que há um mundo de coisas para eu conhecer e saber e que desconheço, daí a importância de haver preparação, formação na área da supervisão para limar as arestas que for possível pois ninguém é perfeito, claro. (...) (S3)

(...) Se pensarmos bem, para acompanhar a formação de novos profissionais, neste caso de novos educadores, é preciso que o supervisor possua (...) uma formação pedagógica e científica mais aprofundada, mais actualizada de maneira a que possa acompanhar devidamente os futuros educadores. (...) Sou de opinião que a Universidade também se devia preocupar com isso. (...) (S1)

Pelo que dizem as entrevistadas nenhuma delas possui formação específica na área da supervisão. É importante referir, contudo, que é manifestada uma pena por esse mesmo facto.

Todos as entrevistadas são unânimes em valorizar a importância do supervisor ter formação específica na área. A necessidade de um aperfeiçoamento, aprofundamento e actualização a nível científico e pedagógico são considerados, pelas supervisoras, como uma mais valia tanto para o supervisor como para o supervisionado.

Outro aspecto a que as entrevistadas atribuem igual valor, associa-se ao facto do supervisor ser alguém que deva *gostar da profissão*. Provam isso os segmentos que se apresentam:

(...) Para mim, um supervisor deve ser, essencialmente, alguém que goste muito da profissão que exerce. (...) (S2)

(...) Acho que o supervisor nunca, nunca deve ser uma pessoa desencantada profissionalmente, pois isso transmite-se aos estagiários e marca, mas marca muito e de forma negativa. (...) (S1)

(...) Eu gosto daquilo que faço, faço-o com gosto e com entusiasmo, por isso, para mim, um dia não é nunca igual a outro. (...) (S3)

A característica *gostar da profissão* é atribuída ao supervisor como estando relacionada com o entusiasmo e a motivação profissional. Estamos, portanto, perante uma característica afectiva que implica uma predisposição de envolver-se na acção, com alguma energia e habilidade para combater a rotina e usufruir do prazer que a mesma oferece.

A *humildade do saber* é uma característica igualmente valorizada, merecendo lugar de registo a forma como S1 se posiciona relativamente a esta questão, como podemos ver nas suas palavras:

(...) Devemos, especialmente, na nossa profissão ser um bocadinho humildes (...) Não tenho a pretensão de mostrar que sei. (...) Parto do princípio de que não sou perfeita, não sei tudo (...)

Concordando com esta perspectiva, o supervisor:

(...) deve ter a humildade de reconhecer que não sabe tudo e estar pronto para aprender. (...) Normalmente faço-lhes ver que não sei mais do que elas, apenas tenho mais experiência (...) estou convencida que não sei tudo e até acho que em algumas situações as estagiárias me ajudam, acho que a supervisão também me enriquece. (...) (S3)

Interpretamos, deste modo que, por parte do supervisor há a admissão de que não é dono da verdade e do saber, pois existe uma grande relatividade em relação a estes conceitos, traduzindo esta atitude, através de uma relação de partilha, uma tendente apetência para a reconstrução e/ou até renovação de conhecimentos.

Quanto ao identificado *não ter medo de errar*, é interessante a postura das entrevistadas:

(...) Não devo ter medo de errar, nem muito menos estar convencido que já sei tudo. (...) Além disso falar sobre o erro é muito importante na aprendizagem e há ainda outra questão: as

estagiárias habitua-se a ver o erro como algo que acontece e é útil à aprendizagem. (...)
(S1)

(...) ter a capacidade de ver que também erramos e não ter vergonha nenhuma disso nem muito menos de recorrer aos outros para uma opinião relativamente ao trabalho que se faz é uma ótima postura (...) (S3)

(...) Todos nós erramos. Errar não significa ignorância. Errado e ignorante é pensar que se faz tudo bem, muitas vezes fazer erros porque é natural, ter consciência deles, não os reconhecer nem os corrigir. (...) Reconhecer que se errou e que somos capazes de fazer melhor, tentar fazer melhor para mim, isto é..., é muito, muito importante. (...) (S2)

Nesta abordagem, é evidente, por parte do supervisor, uma postura que sendo humana, é falível e não perfeccionista. Nota-se que todas as supervisoras encontram mais vantagens do que desvantagens na existência dos erros, tanto da sua parte como da parte dos formandos. Não é demonstrado qualquer receio de questionar a sua prática e reconhecer que também erram, antes pelo contrário, consideram o erro natural e útil à melhoria profissional. A perspectiva de que o educador, ao ser reflexivo, pode aprender com os seus próprios erros é, também defendida por Shön (1987).

Em plano de menor relevância, posicionam-se com 6 referências cada, os indicadores *saber criticar e ser colega experiente*.

Vale a pena dar um pouco de atenção à forma como o indicador *saber criticar* é referido:

(...) outra coisa muito importante é saber criticar. Quando falo em criticar... repare... se há coisa que eu condene é a crítica destrutiva. A crítica para mim tem muita razão de ser, tem toda lógica, mas se for construtiva... (...) (S2)

(...) A crítica é valiosa. Está claro que me refiro à crítica que visa a construção e o desenvolvimento. Longe de mim pensar numa crítica negativa, do “bota abaixo”, percebe..., não, isso nem pensar. (...) (S1)

(...) Há uma crítica só que essa crítica não tem por objectivo derrubar nem inibir mas sim fazer crescer e melhorar. (...) (S3)

Daqui ressalta uma preocupação, da parte das entrevistadas, em dar ao interlocutor uma explicação sobre o que para elas significa criticar. Esta postura, apesar de curiosa, é por nós

interpretada como natural se considerarmos que à crítica, muitas vezes, lhe subjaz uma carga negativa. Para as entrevistadas a crítica tem lugar de grande importância na supervisão quando objectivada em termos de construção, progresso e desenvolvimento dos sujeitos.

Com igual valor de frequência inferior (4) surge o indicador ser *colega experiente*. Acerca deste indicador a S1 diz-nos:

(...) Penso que o supervisor é um colega que já pensou nalgumas coisas e, também, tem algumas experiências. (...) Os anos de experiência dão-nos uma segurança para lidar com as questões de uma forma mais objectiva e de acordo com a realidade, com contextos, etc. (...)

(...) Acredite que me sinto uma colega, com a diferença de que já acabei o curso há mais tempo, isso faz-me, talvez, estar mais ..., na verdade ver melhor as coisas, falar sobre elas ..., tenho mais experiência, só isso. Ao pensar assim é mais fácil fazer supervisão. (...) (S3)

De acordo com este ponto de vista, o supervisor é tido como alguém que, pela sua experiência, adquiriu uma certa maturidade e ponderação que o dotam de uma postura mais assertiva em relação aos contextos pedagógicos. A experiência confere ao supervisor um nível de desenvolvimento que lhe permite adaptar-se melhor, colocar-se no lugar do outro e mais facilmente metacomunicar. O supervisor ao assumir-se como um colega facilita o desenvolvimento do processo da supervisão.

Em plano de menor relevância, com apenas duas referências cada situam-se os indicadores *ser bom observador* e *ser modelo*. Estes indicadores, apesar de serem referenciados apenas por duas entrevistadas, são considerados muito importantes. Vejamos como as entrevistadas a eles se referem:

Em relação ao *ser bom observador* a S1 diz:

(...) O supervisor tem que estar atento, tem que observar muito bem, para evitar maximizar acções simplistas, de forma a não perder-se a riqueza que advém da análise, o mais aproximada possível da realidade. (...)

Partilha, também, desta opinião a S3 quando diz:

(...) Quem está por fora vê sempre melhor e eu normalmente envolvo-me nas actividades, por isso por vezes penso: bem não me posso distrair ou então se não presto bem atenção, depois tenho dificuldade para tocar em aspectos que são importantes. Custa um pouco no início,

mas depois fazemos naturalmente. (...)

As opiniões das entrevistadas revelam que é através da observação, o mais reflectida possível, que o supervisor é capaz de uma melhor análise e percepção que lhe permitem realizar avaliações coerentes a nível dos elementos e dos contextos. A observação é perspectivada no sentido em que permite tornar o educador «mais consciente das situações de ensino, tornando-o simultaneamente mais consciente de si próprio em situação» (Estrela (1984, p.59). Torna-se, deste modo muito claro que o supervisor tem de ser, duplamente capaz de, sem se demitir ou afastar da situação, não descurar a vertente da observação necessária e central à supervisão.

Quanto ao indicador *ser modelo*, ele é-nos transmitido assim:

(...) muitas vezes, funcionamos como modelos. No fundo no fundo, sem querer, o supervisor acaba por ser um modelo e assim sendo que possa ser um modelo e o mais positivo possível.

(...) (S1)

(...) por vezes até me sinto satisfeita, quando vejo que elas me imitam em alguma coisa, mas o meu objectivo não é querer que elas façam como eu quero nem tão pouco que sejam como eu, até porque sei que não sou a melhor, embora saiba que, cada vez mais, tento fazer o meu melhor e de forma reflectida. (...) (S3)

Dos testemunhos emerge, por parte das entrevistadas, a consciência da influência que podem exercer nos formandos e o reconhecimento de que involuntariamente se constituem em modelos, são imitadas, existindo por isso alguma preocupação relativamente ao seu desempenho, o qual pretendem que seja progressivamente melhorado e reflectido.

Da análise, sobressaem, em grande plano, as qualidades de trabalho em equipa, hábitos de reflexão, colaboração, ajuda e vontade de aprender. Salienta-se, ainda, uma certa reserva por parte dos entrevistados em relação a algumas características que os mesmos consideram importantes no desempenho da acção supervisiva, mas que, por vezes, podem ser interpretadas de modo negativo, como é o caso da crítica. Outro aspecto interessante, por nós percebido, prende-se com o facto das entrevistadas salientarem que o supervisor sem pretender ser modelo acaba por sê-lo e assim sendo evidenciam preocupação em que seja o mais positivo possível.

A análise interpretativa dos dados da categoria **o supervisor**, indica, de uma forma global, uma concepção positiva dos supervisores sobre o que significa ser supervisor e naturalmente

sobre si próprios, o que nos parece corresponder à perspectiva fortemente defendida por Alarcão e Tavares (1987 p. 65) entendem o supervisor «como alguém, com mais experiência e com conhecimentos mais claros e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é antes de mais um colega, numa relação de ajuda, dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial e empática». Estes autores perspectivam o supervisor como alguém que tem características que lhe permitem, mais do que ensinar, ser capaz de respeitar o formando e naturalmente contribuir para a construção do seu desenvolvimento.

3.3. Formação

A análise das entrevistas, relativamente à subcategoria **formação do supervisor**, permitiu-nos configurar o conjunto de indicadores que seguidamente apresentamos:

- Ausência de formação
- Pena de não ter formação
- O que sabe é resultado da experiência
- Necessidade de formação específica
- Percurso não formal mas pessoal
- A Universidade devia preocupar-se com a formação dos supervisores

No quadro 9 figuram as frequências registadas para cada um destes indicadores.

Indicadores	Supervisores Entrevistados			Total
	S1	S2	S3	
Ausência de formação	2	2	1	5
Pena de não ter formação	1	1	2	4
O que sabe é resultado da experiência	2	1	1	4
Necessidade de formação específica	2		1	3
Percurso não formal mas pessoal	2			2
A Universidade devia preocupar-se com a formação dos supervisores	1	1		2

- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado

Quadro nº9 – Formação do Supervisor

Em relação à questão sobre a formação que as entrevistadas possuem na área da supervisão, foram encontrados seis indicadores. A análise do quadro nº 9 mostra-nos que a *ausência de formação* é o indicador com maior número de frequências (5), sendo o mesmo, também, enunciado por todas entrevistadas. Eis algumas das expressões das entrevistadas:

(...) *Realmente quando comecei a fazer supervisão não tinha qualquer formação na área, assim como hoje não tenho.* (...) (S1)

Ou então:

(...) *nunca tive nada de formação a nível da supervisão.* (...) (S2)

(...) *Não tenho formação a nível de supervisão.* (...) (S3)

Constatamos, desta forma, que nenhuma das supervisoras tem formação na área da supervisão. Não nos parece estranha esta *ausência de formação*, pois como sabemos, na Madeira, a formação na área da supervisão teve lugar, apenas, no ano lectivo 2000/2201.

Apesar de não terem formação, é interessante constatar que por ordem de importância atribuída, as entrevistadas referenciam de seguida, com um valor de frequência quatro (4), o indicador *pena de não ter formação*. Damos de novo voz às entrevistadas para vermos como se exprimem a este nível:

(...) *Não, não tenho formação nenhuma específica em supervisão, infelizmente.* (...) (S1)

(...) *também me inscrevi no mestrado em supervisão..., mas não tive a sorte de ficar..., paciência. Ainda por cima ouvi dizer que não haverá outro na Universidade da Madeira....*
(...) (S2)

Naturalmente que as supervisoras se referem à formação obtida através de uma instituição de ensino formal, o que não significa que não valorizem a formação em acção que têm vindo a adquirir pela sua prática em funções de supervisão. É evidente um sentimento de pena pelo facto das supervisoras não terem formação. Trata-se de uma lacuna que procuram exactamente colmatar com a autoformação e com a busca de formação formal que parece muito escassa pelo menos na Região Autónoma da Madeira.

O facto das supervisoras manifestarem uma vontade comum em formar-se na área da supervisão, vem confirmar aquilo que as próprias, anteriormente, referiram acerca de uma das características profissionais do supervisor: *ter formação*. A pena de não ter formação é vista

como uma desvantagem tanto para o supervisor como para o supervisionado, como compreendemos desta expressão:

(...) Nunca recebi formação específica na área da supervisão e acho que é pena, pois seria, certamente, benéfico para um melhor e mais adequado desempenho da função e poderia trazer, também, aos estagiários outras oportunidades que os beneficiariam. (...) (S3)

Também com igual valor de referência surge o indicador *o que sabe é resultado da experiência*. Este indicador é, igualmente, referido por todas as entrevistadas.

(...) o que eu penso é resultado de algumas coisas que tenho andado a ler, assim como da experiência que tenho tido a este nível. (...) (S1)

(...) tudo aquilo que dou é resultado daquilo que aprendi, da minha experiência, nunca tive nada de formação a nível da supervisão. (...) (S2)

(...) Aquilo que eu tento passar às colegas é o meu melhor, é aquilo que eu sei fazer melhor que é a minha profissão. (...) (S3)

No ponto de vista das entrevistadas, aquilo que são na supervisão resulta da auto-formação, da postura como profissionais da educação de infância e, ainda, da experiência que têm tido pelo exercício de funções supervisivas.

A *necessidade de formação específica* emerge com um valor três de frequência, embora referida, apenas, por duas supervisoras. Vejamos como exprimem as suas perspectivas:

(...) Acho que em termos de formação um supervisor deve ter um tipo de formação mais específico de forma a exercer essa função, no fundo de forma mais consistente. (...) (S1)

(...) Se pensarmos bem, para acompanhar a formação de novos profissionais, neste caso de novos educadores, é preciso que o supervisor possua (...) uma formação pedagógica e científica mais aprofundada, mais actualizada de maneira a que possa acompanhar devidamente os futuros educadores. (...) (S1)

(...) dá a importância de haver uma preparação ou uma formação na área da supervisão para limar as arestas que for possível pois ninguém é perfeito, claro. (...) (S3)

Tal como já o fizemos aquando da análise das características do supervisor, aferimos, também, aqui a necessidade que o profissional que exerce supervisão tem em relação à

formação específica na área da supervisão.

Por ordem de relevância e, apenas, com duas referências da mesma supervisora, surge o indicador *percurso não formal mas pessoal*.

(...) Devido a um conjunto de leituras e percepções, posso dizer que fiz um percurso não formal mas pessoal. (...) (S1)

Ao que parece, o facto desta supervisora não ter formação, pelo menos formal, não a satisfaz, pelo que é manifesta uma vontade de auto-formação.

A universidade devia preocupar-se com a formação dos supervisores, é o indicador que aparece em último lugar, sendo referido por uma supervisora e desta maneira:

(...) Acho que a Universidade tem que se preocupar com a formação dos supervisores. Não sei como, nem em que moldes é que se poderia pensar numa coisa dessas, mas acho que isso tinha de ser pensado. (...) (S2)

A concluir a análise interpretativa da subcategoria **formação do supervisor**, destaca-se que as supervisoras entrevistadas não possuem nenhum tipo de formação formal em supervisão. É visível, contudo, uma vontade comum em ter formação em supervisão, pois a formação de educadores é uma função complexa que implica grande responsabilidade. Esta perspectiva foi, também, já considerada por alguns autores (Gomes, 1992; Alarcão, 1993), que evidenciam a importância da formação especializada para os supervisores.

4. Funções do Supervisor

Feita a análise, foi possível, em relação a esta categoria, encontrar três subcategorias – **legitimação das funções, dimensão pessoal e dimensão profissional** – sobre as quais de seguida abordamos mais pormenorizadamente.

4.1. Legitimação das Funções

Em relação à **legitimação das funções** do supervisor foi-nos possível encontrar dois indicadores:

- **Reconhecimento pelos outros**
- **Reconhecimento pelo próprio**

No quadro 10 figuram as frequências registadas para cada um destes indicadores.

Indicadores	Supervisores Entrevistados			Total
	S1	S2	S3	
Reconhecimento pelos outros	2	2		5
Reconhecimento pelo próprio			2	2

Formatada: Centrado

Formatada: Centrado

Formatada: Centrado

Quadro nº10 – Legitimação das Funções

A leitura do conjunto dos indicadores identificados, apresentados no quadro 5, permite constatar que das três supervisoras entrevistadas, duas delas exercem funções de supervisão pelo reconhecimento de outros, enquanto que uma o faz pelo seu próprio reconhecimento.

Vejamos como verbalizam esta questão:

(...) na altura estava a trabalhar numa creche e alguém que dava aulas na universidade, (...) era o CIFOP, essa pessoa que era minha conhecida, contactou-me dizendo-me que tinha várias estagiárias e convidando-me a colaborar na formação de novos educadores. (...) (S1)

(...), a Dr.ª (...), que era professora do CIFOP tinha tido a filha mais velha na minha escola. Como ela conhecia um bocado o meu trabalho e que tinha gostado do sítio onde a filha tinha passado, convidou-me então a colaborar na formação de novos educadores. (...) (S2)

Ao contrário das entrevistadas anteriores, a que se segue diz exercer supervisão por sua iniciativa e vontade própria. Vejamos a forma como se expressa a este nível:

(...) um dia alguém da Universidade da Madeira chegou à minha escola dizendo que precisavam de educadores que colaborassem na formação de estagiárias. Olhe, para lhe dizer a verdade eu nem hesitei, apesar das minhas colegas dizerem: és tonta nem sabes em que te vais meter. (...) (S3)

Constatamos, deste modo, que as supervisoras exercem supervisão de livre vontade, por convite de alguém conhecido ou, então, por sua própria iniciativa perante uma oportunidade.

4.2. Dimensão Pessoal

Relativamente às **funções do supervisor** a análise dos dados recolhidos permitiu configurar o conjunto de indicadores que compõem a **dimensão pessoal** e que de seguida se apresenta.

- **Ajudar cada um a descobrir-se**
- **Ajudar no momento certo**
- **Proporcionar ambiente saudável**

No quadro 11 figuram as frequências registadas para cada um destes indicadores.

Indicadores	Supervisores Entrevistados			Total
	S1	S2	S3	
Ajudar cada um a descobrir-se	2	1	1	4
Ajudar no momento certo	1	1	1	3
Proporcionar ambiente saudável	1		1	2

Formatada: Centrado

Formatada: Centrado

Formatada: Centrado

Formatada: Centrado

Quadro nº11 – Dimensão Pessoal

A leitura do quadro indica-nos que o que as entrevistadas mais valorizam em relação às funções do supervisor tem muito a ver com o ajudar, como já tínhamos visto aquando se tratava da categoria relacionada com as suas características.

Para analisar o que é dito, pelas entrevistadas, em relação ao primeiro indicador que surge – *ajudar cada um a descobrir-se*, é conveniente dar-lhes a palavra:

(...) *o papel do supervisor tal como eu concebo é o de ajudar cada um a descobrir-se, a descobrir os seus meios, as suas técnicas, encontrar a sua maneira ser e de estar. (...)* (S1)

(...) *No fundo é ajudar as pessoas a serem elas próprias, a serem profissionais, empenhadas, construtoras do seu próprio percurso de formação. (...)* (S2)

(...) *A minha função é ajudar a caminhar os alunos. Ajudá-los a desempenharem a sua missão, que é educar, de forma consciente, fundamentada e organizada. (...)* (S3)

Estas expressões concretizam-se na prática através de interacções do tipo:

(...)

(S3) – *Em relação ao projecto da água, como podemos continuar a desenvolvê-lo?*

(Aluna 1) – *Bem, não sei bem como poderemos continuar.*

(Aluna 2) – *Eu, também não estou a ver como ...*

(S3) – *Vamos ter calma e pensar em conjunto. Quem sabe se uma ida a qualquer sítio onde...*

(Aluna 1) – *Boa, lembrei-me de uma coisa interessante, quer dizer...*

(S3) – *Sim, diga, diga.*

(Aluna 1) – *É que o meu tio trabalha no Instituto de Gestão da Água, podíamos levar as crianças lá para uma visita de estudo.*

(S3) – *Boa ideia. Mais sugestões... Susana o que é que acha?*

(Aluna 2) – *Acho que é uma ótima ideia.*

(S3) – *Acho que sim. Seria interessante fazer-se o registo dessa actividade... Não acha? (...)*

(...)

Constatamos que a ajuda é considerada uma função de supervisão, comum às três entrevistadas. Esta ajuda refere-se à descoberta de meios, técnicas, formas de ser empenhadas, conscientes e fundamentadas, tanto a nível pessoal como a nível profissional, cabendo ao estagiário definir o seu próprio percurso de formação.

Para estas supervisoras *ajudar no momento certo* é, também, um dos aspectos a ter em consideração. Prestemos atenção à forma como se exprimem:

(...) *Temos que deixar mas na altura certa dar uma mãozinha. (...). Eu não sinto que saiba mais do que elas só que, em determinadas coisas fala a experiência e acho que devo ajudar no momento certo. (...)* (S1)

(...) *Devemos analisar, estudar e discutir com os outros, os seus percursos, os seus caminhos a fim de que cada qual possa ser construtor do seu próprio percurso de formação e, fundamentalmente, encontre os seus caminhos e defina os seus projectos. (...)* (S1)

(...) *é permitir que sejam os alunos, as estagiárias a seguirem o seu próprio caminho ou senão um dia elas chegam ao seu ambiente de trabalho e sentem-se perdidos porque houve sempre alguém que lhes indicou caminhos e não alguém que lhe permitisse serem elas a caminhar sozinhas fazendo o seu próprio percurso. (...)* (S3)

Ao que nos parece estamos perante supervisores que se assumem como profissionais amigos, que com os seus olhares experiente sobre os estagiários, lhes abrem caminhos, para que os próprios definam os seus trajectos e neles caminhem de forma progressivamente autónoma.

Proporcionar ambiente saudável, é um indicador que, apesar de ter sido referenciado, apenas, por duas entrevistadas, merece ser destacado. Atentemos às palavras expressas pela S1:

(...) Acho que me cabe proporcionar um ambiente saudável de máxima descontração. Acredito que se houver bom ambiente, se nos entendermos mesmo que não pensemos da mesma forma é ótimo e enriquece-nos. Penso que todos somos diferentes e ainda bem. O que é preciso é aceitarmos-nos tal e qual como somos, (...)

Parece-nos ser intencional o valor dado à criação de uma atmosfera promotora de uma boa relação de trabalho. Na prática de supervisão foi-nos possível observar momentos que correspondem à ideia transmitida. Os exemplos que de seguida apresentamos traduzem bem essa intencionalidade:

(...)

(S1) – Sei que já é um pouco tarde, mas ainda temos algumas coisas para falar.

(Aluna) – Pois, ainda vamos demorar mais um pouco.

(S1) – Acham que fica para amanhã?

(Aluna) – Uhm, uhm, não sei. Não é má ideia, por outro lado se acabássemos hoje ...

(S1) – E que tal se fizéssemos um intervalinho e depois continuávamos?

(Aluna) – Por mim tudo bem.

(S1) – Ainda temos umas bolachas não é verdade? Vou buscá-las para comermos, entretanto. Susana, onde estão as fotos da sua filha? Deixe-me vê-las melhor agora.

(Aluna) – Vou aproveitar para passar a letra daquela canção que quero aprender.

(...)

Conferimos, assim, que uma das funções do supervisor é proporcionar bom ambiente no processo da supervisão. Aliás, na opinião das entrevistadas, o ambiente saudável é condição essencial ao sucesso da supervisão. Esta preocupação de proporcionar um bom ambiente parece convergir com a perspectiva de Alarcão e Tavares, (1987, p. 68) ao afirmarem que, «para que o processo da supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo – relacional positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática entre supervisor e professor.»

4.3. Dimensão Profissional

No que se refere às **funções do supervisor**, a análise dos dados recolhidos permitiu configurar o conjunto de indicadores que compõem a **dimensão profissional**, que são apresentados de seguida:

- Encorajar
- Incutir confiança
- Orientar
- Trabalhar em equipa
- Partilhar experiências
- Partilhar reflexões
- Levar à descoberta
- Ajudar a caminhar mais além
- Entusiasmar para um trabalho positivo

No quadro 12 figuram as frequências registadas para cada um destes indicadores.

Indicadores	Supervisores Entrevistados			Total
	S1	S2	S3	
Encorajar	3	1	2	6
Incutir confiança	2	1	1	5
Orientar	1	2	1	4
Trabalhar em equipa	1	2	1	4
Partilhar experiências	2	1		3
Partilhar reflexões	2		1	3
Levar à descoberta	2	1		3
Ajudar a caminhar mais além	1		1	2
Entusiasmar para um trabalho positivo			1	1

- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado

Quadro nº12-Dimensão Profissional

A análise dos dados do quadro, acima apresentado, coloca em evidencia o indicador *encorajar*, considerado como uma das funções importantes do supervisor. Surge com um valor de frequência máximo (6) e é referido por todas as entrevistadas.

Vejamos como se exprimem a este respeito:

(...) O papel do supervisor quanto a mim é essencialmente o de encorajar a acção, a observação, a reflexão e a autonomia do aluno, para que ele se sinta à vontade para

experimental e que seja capaz de fazer uma auto-reflexão e possa, ainda, aprender com os próprios erros. (...) (S1)

(...) Algumas vezes acontece que elas desanimam e até acham que fizeram mal, castrando-se a si próprias e não há razão para isso. Nestas situações sinto que é minha função mostrar-lhes que estão a exagerar incutindo-lhes coragem para continuar, pois estão a bom caminho. (...) (S2)

Depreende-se da análise das palavras das entrevistadas que uma das funções do supervisor é encorajar os formandos para a acção, a observação, a reflexão, a autonomia e a aprendizagem, bem como motivá-los para a continuidade e desenvolvimento do seu percurso de formação.

É evidente, no discurso das entrevistadas, uma valorização atribuída em relação à desmistificação de problemas como nos indica o extracto que se segue:

(...) Há alunas que são elas próprias a dizer: acho que no controlo do grupo precipitei-me, podia ter corrido melhor, etc. Às vezes até são mais críticas do que nós. Como dão grande importância àquele desenrolar da actividade e queriam que corresse de uma outra maneira, às vezes são elas próprias a serem exigentes demais consigo próprias. Compete-nos, também, desmistificar um pouco isso. Não é importante pegarmo-nos em pormenores como, por exemplo, uma maior entoação de voz, o que interessa é que o objectivo tenha sido conseguido. (...) (S1)

(...) Tenho por hábito trabalhar com elas, tanto na planificação como na acção. Penso que desta forma, com o meu apoio na acção, com o meu incentivo, estou a contribuir para aumentar a coragem que é o que elas muitas vezes precisam. (...) (S1)

Ou então:

(...) As alunas precisam do nosso apoio, do nosso encorajamento. Precisam que as valorizemos. Mesmo que as coisas não corram tão bem há, sempre, qualquer coisa que é boa, que merece elogio. (...) Isto é possível se houver muito, muito diálogo. O supervisor não pode pretender que a cabeça dos outros seja igual à sua assim como aquilo que vê pode não ser o ponto de vista do outro, por isso é que o diálogo é fundamental. (...) (S3)

A função do supervisor emerge destes discursos como incluindo o apoiar a acção, através do diálogo, do elogio, consideradas estas como, excelentes ferramentas, essenciais ao bom desenvolvimento pessoal e profissional do formando.

Nas observações das sessões de supervisão por nós realizadas, pudemos confirmar as ideias acima referidas, como transparecem os diálogos que seguidamente apresentamos:

(...)

(Aluna) – *Foi o contar da história. Até aí tudo bem. A partir daí perdi o controle. As coisas não correram nada bem.*

(S1) – *Acha que sim?*

(Aluna) – *Acho, porque foi uma confusão. As crianças queriam falar ao mesmo tempo. Depois já não houve tempo para aquilo que tínhamos combinado.*

(S1) – *As crianças não estavam entusiasmadas?*

(Aluna) – *Lá isso sim, mas a seguir..., a seguir não fiz mais nada daquilo que tinha pensado.*

(S1) – *Não se preocupe. A actividade correu de uma forma muito normal e as crianças estavam bastante envolvidas. Será que não ter seguido o que tinha sido planeado não correspondeu, exactamente, àquilo que as crianças queriam?*

(...)

Incutir confiança é o indicador que surge de seguida por ordem de frequência (5). Este indicador é, também, referido por todas as entrevistadas, parecendo ser considerado indispensável:

(...) *O supervisor deve dar muita atenção às propostas das estagiárias, deve procurar pô-las à vontade e entusiasmá-las a agir, dando-lhes o máximo apoio possível para que aumente a sua autoconfiança.* (...) (S3)

(...) *Elas precisam da nossa aprovação. Há momentos em que vejo que se sentem um pouco atrapalhadas com atitudes que tomam, olham para mim esperando uma reacção. Na maioria dos casos basta um simples abanar a cabeça concordante para logo se sentirem mais confiantes e avançar.* (...) (S3)

(...) *Quando trabalhamos com elas, quando também nos envolvemos no trabalho e nos apoiamos mutuamente elas sentem mais confiança.* (...) *Acho que isso faz parte das minhas funções como supervisora.* (...) (S1)

O pensamento das supervisoras acerca da função *incutir confiança*, manifesta-se, quer na sua prática, como nos foi possível observar, quer nos extractos das sessões de supervisão que apresentamos:

(...)

(S3) – *Sobre mudar a estratégia, como referia, acha que poderia ter feito de outra maneira?*

(Aluna) – *Sim, poderia, porque acho que poderemos mudar de estratégia conforme a situação e a actividade.*

(S3) – *Muito bem. E a que situação é que se refere?*

(Aluna) – *Bem, assim de repente não estou a ver, mas pode acontecer em muitas situações.*

(S3) – *Sim, sim também acho.*

(...)

(...)

(Aluna) – *A actividade de movimento de hoje foi um desastre. Não havia fitas para todos, todos queriam fitas... bem foi para esquecer.*

(S2) – *Não, não acho tanto assim. A actividade de uma forma geral até foi bem conseguida. Sente que não resolveu a situação?*

(Aluna) – *Bem para resolver o problema tentei negociar com eles quem iria fazer a actividade com a fita e quem iria fazer com o arco como sugeriu o João.*

(S2) – *E então, essas coisas acontecem. Acho que até soube muito bem pegar na sugestão do João e voltou tudo a correr dentro do normal.*

(...)

Existe nestes diálogos uma preocupação óbvia da supervisora em valorizar o que foi feito pela formanda e, a partir daí, construir outras possibilidades de actuação.

Para as supervisoras entrevistadas, as funções do supervisor são observar os formandos, aceitar as suas ideias, dar-lhes oportunidade de agirem à sua maneira e ainda, trabalhar com eles.

Orientar e trabalhar em equipa são os indicadores que surgem a seguir, por ordem de importância, cada um com quatro (4) referências.

Vejamos o que a propósito, afirmam a S2 e a S3:

(...) *A minha função como supervisora é orientar as alunas segundo aquilo que eu considero ser importante. (...) e orientar para mim é permitir que sejam os alunos, os estagiários a seguirem o seu próprio caminho (...)* (S2)

(...) *Supervisionar é trabalhar em conjunto. Não quero que elas sintam nunca que eu possa estar com o meu dedo indicador em acção. (...) Supervisionar para mim é trabalhar em*

equipa e ter ou melhor proporcionar e facilitar um círculo de entreajuda e não nunca, nunca, adoptar uma postura de apontar erros, indicar caminhos. (...) (S3)

Estas concepções na prática traduzem-se em episódios desta natureza:

(...)

(S3) – *E para o dia do pai, como é que fazemos?*

(Aluna) – *Eu acho que poderíamos fazer um convívio com os pais.*

(Aluna) – *Pode ser. Era engraçado se houvesse uma actividade onde os pais pudessem, também, participar.*

(S3) – *Isso seria muito bom. E então o que poderíamos fazer?*

(Aluna) – *Não sei.*

(S3) – *E se perguntássemos às crianças?*

(Aluna) – *Acho bem, porque assim fariam com os pais aquilo que realmente preferissem.*

(S3) – *Pois, mas se aparecerem muitas ideias optamos por qual?*

(Aluna) – *Realmente, pode tornar-se complicado.*

(S3) – *E se dentro das ideias que aparecessem decidíssemos por uma delas?*

(Aluna) – *Acho que é uma boa ideia. Faríamos uma votação?*

(Aluna) – *Era muito engraçado.*

(...)

A orientação surge como uma das funções do supervisor, sendo esta considerada como um apoio na construção de percursos de desenvolvimento profissional, através da facilitação de um círculo de entreajuda entre formador e formando.

Os indicadores *partilhar experiências, reflexões e levar à descoberta*, surgem com igual valor de frequência (3) e apesar de não serem referidos por todas as entrevistadas merecem, no nosso entender, alguma atenção:

(...) Acho que é muito importante fazer a partilha dos aspectos positivos e também daquilo que de menos positivo tenha acontecido, encontrar ou se necessário dar pistas para outras estratégias, no fundo para encontrarmos respostas a algumas dificuldades. (...) (S1)

(...) E quando há algo que corre menos bem, tento fazer as estagiárias reflectir sobre esse aspecto, questionando por exemplo qual o objectivo que tinham, se realmente conseguiram atingir ou não esse objectivo ou de que outra forma poderia ter sido feito para que fosse atingido. Tento que as estagiárias cheguem lá, para mim esta é a forma mais fácil. (...) (S3)

Os testemunhos apresentados evidenciam uma função partilha de saberes e experiências, de questionamento não só em relação ao desempenho das alunas, como também, em relação a toda a situação, o que naturalmente, inclui o próprio supervisor como elemento integrante. É curioso o facto do supervisor sentir que a sua função além de questionar passa, também, por desenvolver esse hábito nas candidatas à educação de infância. É prova desta ideia o extracto que se segue:

(...) Questionarmo-nos a nós próprios, questionar toda a situação e não só o desempenho, do acabei o meu dia, está despachado agora amanhã vou fazer outras actividades. Acho que é muito importante pensar: fiz isto assim... resultou mas se tivesse feito assado será que era melhor? Podia ter tido outros resultados ou perdi esta oportunidade assim, assim... Julgo que se eu faço uma reflexão conjunta e partilhada considero que isso é adequado e espero que também façam o mesmo. (...) (S1)

Interpretamos o significado destas afirmações, como a ideia defendida por Vieira (1993), relativamente a uma das funções do supervisor, que é o questionar. Para esta autora, «(...) o supervisor deve ser capaz de problematizar o saber e a experiência questionando o que parece óbvio, interrogando sobre a realidade do que observa. Deve igualmente equacionar os problemas da prática e confrontar opções alternativas. Como pessoa que se questiona e que questiona o que o rodeia no seu dia-a-dia profissional, o supervisor deve ser também um prático reflexivo, que deve encorajar o professor a assumir com ele uma postura reflexiva».

Os excertos de sessões de supervisão observadas e seguidamente apresentados, mostram-nos como na prática é operacionalizada essa função:

(...)

(Aluna) – *Na construção das vassourinhas notei que as crianças não eram capazes de cortar com a tesoura os fios de palhinha.*

(S3) – *É verdade, eu também reparei nisso. E porque será que isso acontece?*

(Aluna) – *Porque estão em níveis de desenvolvimento diferentes.*

(S3) – *Sim, é uma verdade...*

(Aluna) – *Pois é, mas também a dada altura notei que nem todas as tesouras cortavam bem e o que fiz foi esticar o fio para ajudar a facilitar o corte.*

(S3) – *Pensou muito bem.*

(...)

Por fim, referem-se os outros indicadores encontrados, que apresentam menor valor de referência: *ajudar a caminhar mais além e entusiasmar para um trabalho positivo*. O primeiro é-nos referido assim:

(...) É importante dar todo o apoio mas, também, lançar o estagiário a caminhar para a frente, ou seja ir, sempre, um pouco mais além do que aquilo que já é capaz. (...) (S1)

Esta perspectiva é, também, referida pela entrevistada S3, quando nos diz:

(...) através do apoio, das bases e do ambiente favorável que lhes proporcionamos, a nossa função é ajudar as alunas a fazerem uma caminhada, provavelmente, mais rica do que aquela que fariam sem nós, sem a nossa experiência, sem a nossa estimulação. (...) (S1)

Torna-se pertinente, aqui, fazer uma relação com a teoria de Vygotsky. Sendo a “Zona de Desenvolvimento Próximo”, tal como define Vygotsky (1978, p. 86), a «a distância entre o grau de desenvolvimento presente determinado pela resolução independente de problemas sob a orientação de um adulto ou de um par mais capaz», depreendemos que as interacções educativas proporcionadas pela entrevistada objectivam o activar do desenvolvimento do formando, pois pretendem ser desafiantes e com um grau de dificuldade que conduza, naturalmente, à progressão e optimização do desenvolvimento pessoal e profissional que o formando tem e pode vir a ter.

No discurso da supervisora que refere o indicador *entusiasmar para um trabalho positivo*, parece estar subjacente uma tentativa de incentivar as formandas para a importância de uma postura de trabalho consciente, positiva e tendente a uma melhoria ajustada e integradora de novas aprendizagens.

(...) Há uma coisa que eu gosto de lhes inculcar que é o seguinte: é terem brio naquilo que fazem, não no sentido de vaidade de ser-se o melhor mas de fazer o seu melhor, fazê-lo bem. Isso é muito importante. Se cada um fizer o seu possível já é bom e se estiver aberto a melhorar será ótimo. (...) (S3)

Na prática supervisiva esta função do supervisor – *entusiasmar para um trabalho positivo* – é dada a perceber através da comunicação, processo que a entrevistada refere desta maneira:

(...) Costumo, muitas vezes, dizer-lhes assim: não nos vamos preocupar em sermos perfeitos, temos é que tentar fazer o nosso melhor. (...) (S3)

Ou, então, através de conversação como esta:

(...)

(S3) – *Sobre a pintura colectiva, há algum aspecto que queiram referir?*

(Aluna) – *Sim, acho que podia ter sido melhor.*

(S3) – *Em que aspecto?*

(Aluna) – *Talvez se tivéssemos pensado em realizar a actividade num espaço que fosse maior...*

(S3) – *Sim, sim, no exterior por exemplo. Mas se o tempo não o permitisse, que fazer, então?*

(Aluna) – *Em vez de serem grupos tão grandes, podemos da próxima vez diminuir o grupo. É capaz de resultar melhor.*

(...)

Pela análise interpretativa decorrente podemos inferir que, no que respeita à categoria **funções do supervisor**, as supervisoras entrevistadas manifestam exercer essas funções com alguma satisfação pessoal. Tal como alguns autores, Alarcão e Tavares (1987), perspectivam a função do supervisor, enfatizando a ajuda como componente principal. Demonstram, assim, consciência de que é sua função, com base numa orientação reflexiva e colaborativa da formação, ajudar o futuro educador a desempenhar a sua função e a tornar-se um bom profissional.

Para as entrevistadas, a função de encorajar é, também, considerada essencial na relação de supervisão», pois, tal como refere Vieira F. (1993, p.32), «sua carga afectiva influencia de modo significativo o equilíbrio emocional do professor, assim como também a sua postura global face ao processo de formação profissional (...)»

De entre o leque de funções apresentadas, as supervisoras preocupam-se, de uma forma especial, em: criar bom ambiente para que o educador se desenvolva a nível pessoal e profissional; desenvolver o espírito de reflexão e auto-conhecimento; entusiasmar para que o educador mantenha o gosto pela profissão; partilhar saberes; identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo; observar e avaliar situações.

5. Operacionalização da Supervisão

Relativamente à operacionalização da supervisão, a que se reportava uma das questões do estudo, foi possível encontrar três subcategorias. São elas: o **acompanhamento da acção**, as

reuniões diárias, as reuniões semanais, a relação com o formando e, ainda, a reflexão crítica.

Analizamos, de seguida, cada uma destas subcategorias com mais pormenor.

5.1. Acompanhamento da Acção

Aquilo que as supervisoras exprimem em relação ao **acompanhamento da acção** é muito variado. Seguidamente apresentamos os aspectos considerados:

- Colaboração sempre que necessário
- Presença permanente na sala
- Preocupação em deixar à vontade
- Envolvimento nas actividades
- Observação
- Aproximação e distanciamento

No quadro 13 figuram as frequências registadas para cada um destes indicadores.

Indicadores	Supervisores Entrevistados			Total
	S1	S2	S3	
Colaboração sempre que necessário	3	2	1	6
Presença permanente na sala	2	1	2	5
Preocupação em deixar à vontade	1	2	1	4
Envolvimento nas actividades	2	1	1	4
Observação	1	2	1	4
Aproximação e distanciamento	2		1	3

- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado

Quadro nº 13 – Acompanhamento da Acção

Como podemos ver no quadro 13, o número máximo de frequências foi atribuído ao indicador *colaboração sempre que necessário*. Este indicador é referido por todas as entrevistadas, o que nos conduz a inferir que existe uma preocupação comum em enfatizar a colaboração como componente essencial ao processo supervivo. Vejamos o que dizem, as supervisoras, em relação a este aspecto:

(...) Prefiro que elas sintam que eu não estou fora da situação, também estou envolvida, que as acompanho, que estou dentro de tudo o que acontece na sala, por isso estou ali, sempre com elas a trabalhar. Desta maneira, elas sentem que podem contar comigo para aquilo que for preciso, para, por exemplo, e se necessário, eu fazer uma pequena intervenção ou dar uma sugestão. Julgo que assim sentem que eu as apoio e caminham sós com maior segurança. (...) (S1)

(...) É muito importante acompanhá-las no dia a dia. Mais do que dizer-mos como se faz ou dizerem-nos elas o que vão fazer, penso que... fazer um trabalho onde haja acompanhamento e colaboração de todos é o mais importante. Ao trabalhar-mos com elas, elas sentem maior à vontade e vontade de avançar. (...) (S3)

Esta postura de colaboração é visível na prática através de diálogos como o que a seguir se apresenta:

(...)

(Aluna) – Amanhã temos o teatro de fantoches.

(S1) – Pois, não posso esquecer de trazer o tecido como tinha combinado. E os fantoches estão acabados?

(Aluna) – Não, ainda não. Hoje à noite tenho de os acabar, pois ainda me falta fazer os fatos e bordar as carinhas.

(S1) – Então, fazemos assim: tu acabas as carinhas e eu como tenho restos de tecido faço rapidamente os fatos. Amanhã, num instante, colocamos e já está.

(...)

Pelo que nos referem as entrevistadas é muito importante que o supervisor esteja a par, que se envolva e trabalhe com o formando, para que este se sinta acompanhado, amparado, com maior estímulo e vontade de avançar, percorrendo o seu trajecto cada vez mais com maior segurança.

Por ordem de frequência surge o indicar *presença permanente na sala*. Ao que nos parece estas supervisoras, dizem ser elementos da equipa de trabalho e como tal entendem que o seu lugar é dentro da sala em envolvimento directo nas actividades, como podemos constatar nos testemunhos que se seguem:

(...) Estou sempre na sala com as estagiárias, sou mais um elemento da equipa de trabalho. Acho que isso é bom, porque elas sentem o meu apoio e além disso se alguma coisa correr não tão bem, estou ali para ajudá-las a encontrar uma solução. (...) (S1)

(...) Acompanho todas as actividades que se realizam na sala. Fazemos o trabalho em equipa. Desta forma torna-se mais fácil fazer a avaliação, quero dizer a reflexão, porque ao fim ao cabo o que é importante reflectir sobre a intervenção presente de forma a melhorar a intervenção no futuro. (...) (S2)

Nas observações por nós realizadas, constatamos que as supervisoras não só acompanham toda a actividade desenvolvida com as crianças, como também se envolvem em todo o trabalho.

O *envolvimento nas actividades*, a *preocupação em deixar à vontade* e a *observação* são os indicadores que seguem por ordem de valorização atribuída. São verbalizados pelas entrevistadas da seguinte forma:

(...) Prefiro que em conjunto se encontre o fio condutor do trabalho dando-lhes margem para elas mesmas, sentindo-se à vontade, poderem planificar, (...) sabendo que todo o trabalho é sempre um trabalho de equipa, pois há que, também, estar dentro dessa planificação (...)
(...)

 (S1)

(...) Julgo que se o supervisor se envolve no trabalho, embora não esteja a orientar a actividade, pode também dar o seu contributo. Isto funciona sempre se o supervisor estiver envolvido se não estiver à parte e se estiver para realmente apoiar no que for preciso e se na verdade fizer um trabalho de colaboração e de equipa. (...) (S2)

(...) Uma das estratégias é, realmente, a de observar. É claro que para observar não preciso estar do outro lado. Posso participar no trabalho e acho que isso é óptimo, mas não posso esquecer que da minha observação surgem aspectos que são motivo de reflexão. Eu até gosto de lhes desenvolver esse hábito que é o da observação. Acho que é com ele que nos desenvolvemos como pessoas e como profissionais. (...) (S3)

Estar sempre presente, acompanhar todo o trabalho e fazer parte da equipa é para os supervisores muito importante, pois, além do fundamental apoio que é dado ao formando, também, constitui um tempo óptimo de recolha de observações para posterior análise e reflexão. É interessante constatar que, relativamente à observação, há uma preocupação do

supervisor em não só observar como também inculcar esse hábito no formando uma vez que é com base na observação da intervenção que se reflecte sobre a mesma.

Relativamente ao indicador *aproximação e distanciamento*, consideramos que o mesmo merece lugar de grande importância, apesar de ter sido referido apenas por duas supervisoras. Vale a pena determo-nos um pouco sobre as suas palavras:

(...) Precisamos, por vezes, de nos aproximar, enquanto que outras vezes nem tanto. Depende muito do tipo de aluna que temos. Em todo o caso o importante é ter-se consciência que é nossa função dosear a ajuda consoante as necessidades de cada estagiária. (...) (S1)

(...) Se for uma pessoa mais confiante que tenha maior à vontade, que tome logo as rédeas eu já posso..., posso..., pronto... distanciar-me mais um bocadinho. Se é uma pessoa que está mais dependente, que precisa mais de apoio, aí eu preciso de estar mais próximo, para uma ajuda ou um incentivo. Neste caso, tenho de estar mais presente e aos poucos vou tentando afastar-me mais um bocadinho para a estagiária ter a oportunidade de realizar a experiência e sentir-se..., quer dizer, não ficar escudada na minha presença. (...) (S3)

Aferimos a necessidade do supervisor recorrer ao acompanhamento da acção com uma maior ou menor proximidade, mediante o nível de desenvolvimento em que se encontra o formando, tendo, necessariamente, o supervisor a capacidade de conhecer muito bem o estagiário, para de forma positiva, poder, ajudá-lo a definir, progressivamente e de forma autónoma o seu percurso de formação. Este ponto de vista é salientado por Sá-Chaves (2000), que evidenciando positivamente a importância que os efeitos do distanciamento têm na procura de uma compreensão mais cabal da prática supervisiva, utiliza a expressão do efeito zoom para transmitir a ideia da importância de um regulador necessário, na criação de situações de distanciamento que configuradas com outras de aproximação estratégica, possam facilitar uma mais sustentada reflexão.

Pelo que nos é dado analisar no discurso e na prática das supervisoras, a postura supervisiva que parece estar subjacente integra alguns aspectos que se podem situar entre um estilo de supervisão colaborativo e não directivo de acordo com a perspectiva de supervisão de Glickman (1985).

5.2. Reunião Diária

Em relação à **reunião diária** foram dez os indicadores que encontramos e que caracterizam esta subcategoria. São eles:

- Recordam o que foi feito
- Reflectem em conjunto
- Questionam a acção
- Propõem diferentes formas de actuação
- Procuram soluções
- Avaliam o desenrolar da acção
- Identificam problemas
- Partilham ansiedades

No quadro 14 figuram as frequências registadas para cada um destes indicadores.

Indicadores	Supervisores			Total
	Entrevistados			
	S1	S2	S3	
Recordam o que foi feito	3	2	1	6
Reflectem em conjunto	2	1	2	5
Questionam a acção	2	1	2	5
Propõem diferentes formas de actuação	2	1	2	5
Procuram soluções	2	1	2	5
Avaliam o desenrolar da acção	2	2	1	5
Identificam problemas	1	1	2	4
Partilham ansiedades	1		1	2

Formatada: Centrado

Formatada: Centrado

Formatada: Centrado

Formatada: Centrado

Formatada: Centrado

Formatada: Centrado

Formatada: Centrado

Formatada: Centrado

Formatada: Centrado

Quadro nº14 – Reunião Diária

Relativamente à subcategoria **reunião diária**, a leitura do conjunto de indicadores identificados no quadro 14, permite constatar que as três supervisoras entrevistadas atribuem ao indicador *recordam o que foi feito* o valor de frequência máximo.

Vejamos como a este propósito se referem as entrevistadas:

(...) *No final de cada dia e enquanto as coisas estão frescas falamos, sobre como correu a manhã, tentando ali em conjunto pensar na situação. Eu prefiro que se fale sobre as coisas o*

mais próximo possível do acontecido senão há muitas coisas que escapam. Digo isto, pelo menos da minha parte, acho que quanto mais tarde conversar sobre o acontecido é muito mais difícil recordar. O ideal seria podermos filmar a nossa intervenção e isso é que era interessante. (...) (S3)

(...) Diariamente temos uma conversa sobre o que se fez nesse dia. Habitualmente, recordamos o que fizemos ao longo da manhã. (...) (S1)

Nas nossas observações tivemos oportunidade de confirmar que na prática de supervisão existe, todos os dias, um tempo onde supervisoras e estagiárias se reúnem na própria escola, onde, em conjunto, *recordam o que foi feito* nesse dia.

O diálogo que a seguir se apresenta é um extracto de uma dessas reuniões e que nos dá uma ideia da forma como, na prática, as coisas acontecem:

(...)

(S3) – Vamos começar. Quem quer ser a primeira?

(Aluna) – Começo eu.

(S3) – Muito bem, vamos lá.

(Aluna 1) – Bem, hoje fizemos, com as crianças, a construção da história a partir das imagens. Depois, à medida que cada criança ia acabando vinha ter connosco para fazermos o registo.

(Aluna 2) – Também enfiámos as folhas das histórias no cordel para que cada criança ficasse com a sua.

(S3) – Sim. Quer acrescentar mais alguma coisa?

(Aluna 1) – Sobre a construção da história, acham que correu bem?

(S3) – Eu achei, que coreu muito bem, embora a dada altura...

(...)

Pelo que nos é dado a saber, todos os dias há uma reunião entre os elementos da equipa para, em conjunto, recordar e reflectir sobre a acção. É, intencionalmente, feito no final de cada dia, pois quanto mais próximo da acção for feito este exercício, mais fácil se torna recordar, não havendo o risco, de perderem-se alguns aspectos que, apesar de simples, são ricos em termos de análise supervisiiva, enriquecendo, assim, os elementos implicados no processo da supervisão.

Por ordem de valorização atribuída surgem os indicadores *reflectem em conjunto, questionam a acção, propõem diferentes formas de actuação, procuram soluções e avaliam o desenrolar da acção.*

Damos novamente a palavra às supervisoras para vermos como se referem a estes aspectos.

(...) Normalmente costumamos fazer reuniões diárias em que se faz um bocadinho a avaliação e a reflexão do dia. Falamos sobre aquilo que foi realizado, pensamos juntas sobre alguns aspectos: aqueles que correram bem e os que correram menos bem. Os mais positivos são valorizados e sobre os outros tentamos, sempre, questionarmo-nos para que sejam encontradas hipóteses de maior sucesso. (...). (...) É importante reunir diariamente para avaliar o desenrolar da acção e os efeitos e reformular o que estava previamente planeado, também em conjunto. (...) (S1)

(...) Ao fim de cada manhã fazemos o ponto da situação, vemos o que resultou e o que não resultou. (...) Normalmente reflecte-se naquilo que se faz e dou-lhes sempre oportunidade de serem elas a falarem e, elas próprias, tocarem nas coisas que precisamos conversar. (...) (S2)

(...) Normalmente tem o carácter de conversa. Sentarmo-nos, cada uma fala sobre o que sentir e surge um levantar de questões para as quais procuramos em conjunto levantar hipóteses para possíveis soluções. Sentamo-nos, elas manifestam a percepção do seu trabalho depois faço eu também o que algumas vezes é coincidente, outras vezes não mas, geralmente, até é sempre melhor do que aquela que elas... (...) (S3)

Constatamos de facto que existe, da parte das supervisoras, uma preocupação em questionar o trabalho realizado, para que, em conjunto, se desenvolva um esforço por fazer as actividades cada vez de melhor. Parece-nos, desta forma, que é através do discurso verbal, que tanto supervisor como supervisado, procedem a análise reflexiva da prática, facilitando em ambos o desenvolvimento pessoal e profissional, através de um processo crítico e construtivo dos conhecimentos que têm e sobre os quais outros se vão construindo. Retomamos à continuidade do diálogo anterior para vermos como estas situações se operacionalizam.

(...)

(S3) – Sim, acho que as coisas podiam ter corrido melhor, especialmente logo no início. Como é, então, que acha que poderíamos ter feito?

(Aluna) – *Acho que se colocássemos maior quantidade de imagens as crianças teriam maior poder de escolha, ou então não poderiam fazer tantas crianças ao mesmo tempo.*

(S3) – *Sim, talvez resultasse melhor. Fiquei admirada com o entusiasmo das crianças nesta actividade. O que é que acham de continuar com ela amanhã?*

(Aluna) – *Acho boa ideia, porque há crianças que não queriam fazer, mas que, agora, ao verem que os outros fizeram, também querem fazer.*

(S3) – *Colocamos maior número de imagens ou reduzimos o grupo? O que será melhor?*

(...)

Vale a pena determo-nos um pouco no indicador *identificam problemas*. É curiosa a forma como as entrevistadas se referem a este indicador:

(...) *Nem sempre tudo corre da melhor forma, mas isso para mim não tem problema. Surgem, por vezes, situações que não correm tão bem. O que não pode deixar de se fazer é descobrir onde é que se falhou e porquê. É reflectindo, rebuscando o que foi feito e tentar questionar: porque é que se fez assim, será que o objectivo que pretendia foi atingido, será que poderia ter feito de outra maneira para que atingisse o objectivo pretendido? Este é um exercício feito todos os dias. (...) (S1)*

(...) *Normalmente, neste processo, levanto algumas questões, faço algumas perguntas e se a aluna responde com lógica eu até sou capaz de reconhecer que ela tinha razão pois estava a ver a situação doutra forma. Mas nos casos de alguma inconsciência das falhas é uma questão de darmos um pouco de mais tempo no exercício de pensar objectivamente sobre a situação e também pensar em diferentes alternativas para resolver. (...) (S2)*

(...) *Acontece, algumas vezes, em que é preciso perdermos ou talvez ganharmos um pouco de mais tempo no recordar do trabalho com mais pormenor para que a aluna consiga progressivamente ir fazendo esse exercício ou melhor dizendo, adquirir essa atitude. Nestes casos, acho que temos que andar mais devagarinho e penso que andando devagarinho também chegamos lá. Ajudamos a aluna a parar, pensar, ou seja, ajudamo-la a fazer uma análise da situação procurando que seja ela própria a falar sobre as questões, sejam elas positivas ou menos positivas. (...) (S3)*

Levantar questões e identificar problemas são aspectos, para as supervisoras, considerados muito importantes. É essencial parar e pensar, analisar e questionar todo o desenrolar da acção. Dar atenção aos erros e às falhas, falar sobre eles e com eles aprender é, considerado um ganho de tempo, em termos de evolução e de aprendizagem, daí que, para os supervisores,

esse objectivo só é bem conseguido quando os próprios são capazes de desenvolvê-lo nos formandos.

Para duas das supervisoras entrevistadas a **reunião diária** é um momento onde *partilham ansiedades*:

(...) Às vezes, também, me sinto mais ansiosa por qualquer motivo relacionado com a nossa intervenção. É na reunião que, tanto eu como elas, partilhamos as nossas preocupações, as nossas ansiedades. (...) (S1)

(...) Depois de cada actividade, peço que me dêem a sua visão de como correram as coisas e eu dou, também a minha. (...) Esse é um momento em que, estando eu envolvida, partilho com elas algumas ansiedades que tenho. Coisas que acontecem a qualquer pessoa, mesmo com experiência, pois as situações são sempre diferentes. (...) (S3)

Para as supervisoras, a reunião diária é um tempo de reflexão conjunta, tempo considerado de uma grande riqueza em benefício do crescimento pessoal e profissional tanto do supervisionado como do supervisor. Ressalta, aqui, a nosso ver, uma postura de supervisor, cujas interações supervisivas estabelecidas antes, durante e depois da acção parecem facilitar uma reflexão partilhada, direccionada à reconstrução e articulação teórico-prática do conhecimento, tornando-a presente para que, com base na mesma, cada um possa sustentar a sua prática (Sá Chaves (2000).

Parece-nos assim que, tal como a revisão da literatura nos permitiu concluir, ao exercer supervisão e, mais especificamente, ao promover o crescimento profissional dos formandos, o supervisor desenvolve-se, também, como pessoa e como profissional.

Para que os formandos possam agir de forma autónoma e responsável em diferentes contextos é fundamental o apoio e a ajuda dos colegas e de outros profissionais com experiência, como se espera ser o caso do supervisor. A prática pedagógica e especialmente os encontros de reflexão constituem tempos privilegiados de interacção e partilha social onde todos e cada um procuram identificar e resolver problemas que, isoladamente, seriam mais difíceis de resolver.

O permanente questionamento da situação e do real são estratégias que devem ser usadas para facilitar a (re) estruturação cognitiva de cada um. A reflexão em grupo, a acção e incentivo positivos, oferecem ânimo e vontade a cada um para caminhar à frente do seu próprio desenvolvimento (Vygotsky, 1986).

Parece-nos, pois, que os supervisores assumem, deste modo, um papel de grande importância e responsabilidade na (des)inibição de capacidades de reflexão sobre e para a acção futura.

5.3. Reunião Semanal

Feita a análise das respostas das entrevistadas, em relação à subcategoria **reunião semanal**, foram nove indicadores encontrados e que traduzem as concepções daquilo que as supervisoras dizem fazer nas suas práticas de supervisão. A ver:

- **Fazem o ponto da situação**
- **Planificam em conjunto**
- **Avaliam o trabalho da equipa**
- **Reformulam objectivos**
- **Apresentam soluções**
- **Dividem tarefas**
- **Fazem a análise crítica da prática**
- **Tomam decisões**
- **Avaliam a intervenção das estagiárias**

No quadro 15 figuram as frequências registadas para cada um destes indicadores.

Indicadores	Supervisores Entrevistados			Total
	S1	S2	S3	
Fazem o ponto da situação	2	1	2	5
Planificam em conjunto	3	1	2	5
Avaliam o trabalho da equipa	2	1	1	5
Reformulam objectivos	2	1	1	4
Apresentam soluções	1	1	1	3
Dividem tarefas	1		1	2
Fazem a análise crítica da prática	1	1		2
Tomam decisões	1			1
Avaliam a intervenção das estagiárias	1			1

Formatada: Centrado

Formatada: Centrado

Formatada: Centrado

Formatada: Centrado

Formatada: Centrado

Formatada: Centrado

Formatada: Centrado

Formatada: Centrado

Formatada: Centrado

Quadro nº15 – Reunião Semanal

A análise que fizemos das respostas das entrevistadas, da qual resultaram os indicadores apresentados no quadro 15, em relação à subcategoria **reunião semanal** indica-nos, claramente, que os indicadores que sobressaem são: *fazem o ponto da situação, planificam em conjunto e avaliam o trabalho da equipa*. Estes indicadores são referidos por todas as entrevistadas e apresentam cada um o valor de referência máximo (5). Atentemos à forma como as entrevistadas se expressam quando se referem aos indicadores supracitados.

Em relação ao indicador *fazem o ponto da situação*:

(...) Semanalmente, sentamo-nos para conversarmos face ao que se pretendia na planificação anterior ou naquela realizada para um prazo mais alargado. (...) A flexibilidade da planificação tem de ser uma realidade e a reflexão, a análise, frequentes e em equipa, são uma necessidade, se pretendermos desenvolver uma acção educativa consciente. (...) (S1)

(...) Pelo menos uma vez por semana reúno com elas para se fazer um balanço da situação. Conversamos sobre tudo um pouco consoante o que for surgindo e também sobre a actuação, sobre a planificação. (...) Afinamos pormenores, colocamos os pontos nos i... (...) (S2)

(...) É na reunião semanal que fazemos o ponto da situação de todo o trabalho. (...) No final de cada semana, há uma partilha de ideias, tanto da parte das estagiárias como da minha parte. Falamos sobre muita coisa... o que sentimos, como é que decorreu a semana, sobre se os objectivos foram ou não conseguidos. (...) (S3)

Depoimentos deste tipo, na prática, concretizam-se através de interacções entre os elementos da equipa como os que de seguida registamos:

(...)

(S1) – Vá meninas, em relação ao que tínhamos previsto na planificação para estes dias ..., as estratégias que usamos, os objectivos que tínhamos... O que é que podemos dizer sobre isso? As estratégias foram adequadas? Surgiram novos interesses?

(Aluna) – Sim, eu acho que o grupo aderiu às actividades e até o João se mostrou interessado em saber o que é um índice de um livro.

(S1) – Boa... como vamos criar o livro de histórias podíamos aproveitar para explorar a organização do livro.

(...)

Ou ainda,

(...)

(Aluna) – *Na reunião de amanhã temos muita coisa para falar.*

(S3) – *Sim, sim, precisamos conversar sobre alguns pormenores desta semana e também combinar as actividades da próxima semana, porque vamos ter muito trabalho.*

(Aluna) – *É verdade, na próxima semana temos o convívio. Há muita coisa para combinar.*

(...)

Segundo as entrevistadas, semanalmente, a equipa de supervisão (supervisora e estagiárias) reúne-se. Os objectivos dessa reunião são fazer o *ponto da situação*, o que implica conversar sobre tudo um pouco no que se refere à intervenção e, especialmente, analisar, reflectir e ajustar a planificação à realidade educativa. Estes são aspectos que as supervisoras consideram fundamentais à supervisão quando o pretendido é desenvolver um trabalho educativo consciente.

Vejamos como a S1 se expressa em relação ao indicador *planificam em conjunto*:

(...) *Em geral, definem-se os objectivos que se pretende atingir, por exemplo, naquela semana ou naquela quinzena, as estratégias adequadas a implementar e os recursos necessários. Assim em conjunto, o trabalho fica mais rico e o envolvimento de todos é maior. (...)*

Ideia reforçada pela S3 ao dizer:

(...) *Desta reunião fica, em linhas gerais, quase tudo, muito bem combinado. É extremamente importante a participação de todos em relação ao acerto de pontos de vista, definição de objectivos etc., etc., aspectos que fazem parte do nosso trabalho e merecem a nossa atenção (...)* (S3)

Como vimos, nesta reunião, fica quase tudo muito bem combinado. São definidos os objectivos, as estratégias a implementar e os recursos. Esta é uma tarefa em que supervisor e estagiários se envolvem, estando os primeiros conscientes, de que com a participação de todos há um desenvolvimento de trabalho com uma riqueza muito maior.

Avaliam o trabalho da equipa é o outro indicador que tal como os anteriores aparece em grande plano pela importância que lhe atribuem as entrevistadas.

Vejamos alguns extractos que comprovam estas afirmações:

(...) É essencial reflectir sobre a acção desenvolvida em equipa, se houve coerência de atitudes, se houve um fio condutor no trabalho e respeito pelos princípios orientadores traçados inicialmente pela equipa. (...) (S1)

(...) Nas reuniões avaliamos o trabalho da equipa, isso acontece numa situação de frente a frente, de uma forma muito pacífica. É normal cada qual dar a sua opinião independentemente de um ser o supervisor e outro ser estagiário. O importante não é quem faz bem ou não, mas sim o conjunto do trabalho que se leva a cabo (...) (S3)

A investigação permite-nos apurar que, da parte das supervisoras, existe uma grande preocupação em enaltecer a avaliação que, nas suas opiniões, deve ser feita por todos os elementos implicados no processo de supervisão e, ainda, sobre todos eles *independentemente de um ser o supervisor e outro ser estagiário*. A avaliação incide, deste modo, de forma muito pacífica sobre a coerência de atitudes, a acção que é desenvolvida, o seu encadeamento e respeito pelos princípios que a orientam. Parece-nos, pois, desta forma, que a avaliação é perspectivada no sentido evolutivo de aprendizagem e desenvolvimento.

A estas afirmações, parece corresponderem, de forma muito coerente, os fragmentos de situações da prática de supervisão, que de seguida reproduzimos:

(...)

(S1) – Será que temos agido com coerência com as crianças? Têm-se sentido muito sobrecarregadas ou aflitas?

(Aluna) – Acho que nas atitudes em relação às crianças, aquilo que combinámos desde o início de respeitar o ritmo de cada uma, de incentivar a autonomia, temos conseguido estar atentas...

(S1) – Acho que todas nos temos preocupado em estar atentas não só ao grupo, mas a cada criança e temos sabido adaptar as actividades aos seus interesses e necessidades, não é?

(...)

Em relação ao indicador *reformulam objectivos*, que aparece com o valor de frequência quatro (4), as supervisoras manifestam-se com expressões do género das que se seguem:

(...) Fazemos, nas reuniões, a reformulação de objectivos com vista a uma melhor adequação face aos resultados verificados ao longo do desenrolar do processo. Por vezes o grupo evidencia necessidades ou interesses diferentes e é necessário alterar metas e objectivos. O caminho tem que ser continuamente reconstruído! (...) (S1)

Transporta-nos, também, para esta ideia, a opinião da S2 que a seguir apresentamos:

(...) É, nas reuniões, por exemplo, que chegamos à conclusão que as coisas não estão a decorrer de forma como nós desejaríamos e aí mudamos algumas coisas, repensamos a planificação e acontece que muitas vezes a reformulamos. (...) (S2)

Comprovamos, através deste tipo de testemunhos, que as reuniões são uma necessidade e servem, também, para reformular objectivos, com vista a sua melhor adequação perante a normal instabilidade que os diferentes contextos exigem.

Estas ideias retratam-se através de passagens como esta:

(...)

(S1) – Em relação à próxima planificação, em termos de objectivos será que temos de reformular alguma coisa, foram todos atingidos, o que é que acham?

(Aluna) – Acho que, a nível dos movimentos finos e da coordenação óculo-manual ainda há algumas crianças com dificuldades, especialmente no recorte seguindo contornos.

(S1) – Então há que insistir nesse objectivo. Podíamos propor algumas actividades que contribuam para esbater essas dificuldades... mas sem ser sempre o recorte, senão é quase bater no ceguinho! O que é que poderia ser?

(...)

Apresentam soluções é o indicador que aparece de seguida por ordem de referencia. É referido por todas as entrevistadas. Vejamos o que as entrevistadas relatam acerca deste indicador:

(...) Face aos problemas que surgiram, dificuldades ou até erros cometidos, de qualquer das partes, normalmente pensamos sobre isso um bocadinho e logo, logo apresentamos soluções. O problema não é errar, é manter-se no erro! É claro que isto acontece quando há um bom ambiente de trabalho. (...) (S1)

(...) Com alguma frequência acontecem situações que constituem pequenos problemas, coisas normais do dia a dia e que precisam de ser conversados e nas reuniões fazemos isso mesmo, conversamos..., conversamos, até o ponto em aparece uma ideia e as coisas se resolvem. (...) (S2)

Transporta-nos para esta ideia o extracto que se segue:

(...)

(S1) – Reparou que na actividade de movimento o grupo dispersou muito?

(Aluna) – *Pois é! Enquanto eu explicava e os primeiros faziam, os outros já estavam cansados de esperar... e era uma barulheira...*

(S1) – *Qual seria então a solução?*

(Aluna) – *Talvez não consegui motiva-los?*

(S1) – *E se tivesse dividido o grupo e enquanto umas estavam com a ajudante na sala, noutra actividade?*

(Aluna) – *Sim... Acho que era melhor... reduzia o tempo de espera.*

(...)

Resolver pequenos problemas, coisas normais do quotidiano, é uma das tarefas que, com alguma frequência, é feita nas reuniões. Para tal, o diálogo, a partilha e o bom ambiente interpessoal são elementos essenciais e facilitadores deste processo.

Com menor número de referências (2) surgem os indicadores *dividem tarefas e fazem a análise crítica da prática*. Examinemos como as entrevistadas se referem em relação ao primeiro:

(...) *Dividir tarefas, quer a nível da organização dos recursos humanos, quer materiais, é uma das coisas que se faz na reunião semanal. É importante cada elemento saber qual o seu papel em cada momento e poder organizar-se com antecedência, preparando os materiais, pesquisando ou fazendo contactos necessários ao futuro desenrolar da acção. (...)* (S1)

Esta opinião é consolidada pela S3 quando afirma:

(...) *Combinamos nas reuniões quem faz o quê, quem se responsabiliza por isto ou aquilo. Eu, pessoalmente, gosto muito que se faça isto e não pense que o trabalho fica todo para elas....Eu estou a brincar mas é verdade, (...)* (S3)

Aferimos o cuidado que têm estas supervisoras, em relação a aspectos que, antecipadamente, devem ficar definidos. Referem-se, exactamente, ao nível da gestão tempo, dos recursos humanos e materiais e da organização da sala, condições essenciais ao desenvolvimento positivo da acção. Desta análise sobressai, ainda, e mais uma vez, um aspecto considerado muito importante. Referimo-nos ao espírito da equipa e ao envolvimento de todos os elementos no processo de supervisão. O supervisor faz parte da equipa e como tal, exerce a função supervisiva, sendo mais um elemento desta. Parece-nos que a S3 clarifica isso bem quando se refere a propósito da necessidade da divisão de tarefas:

(...) Acho que, por muito que seja o trabalho, dividido por todos não sobrecarrega ninguém e espírito de grupo funciona...É isso. (...)

Conduzem-nos a este pensamento as passagens que de seguida reproduzimos:

(...)

(Aluna) – Eu posso telefonar para o IGA e tentar saber se é possível realizarmos a visita de estudo.

(S1) – Sim, eu posso ligar para a Câmara e ver se há disponibilidade da carrinha e assim já se redigia o recado para os pais com as horas de saída e chegada à escola, o que é que acham?

(Aluna) – Levávamos o lanche?! Era uma manhã diferente...

(...)

Tomam decisões é dos indicadores que surge com apenas uma referência por parte da supervisora S1. Apesar de se apresentar em último lugar, por ordem de referência, achamos que vale a pena debruçarmo-nos um pouco sobre ele. Consideremos, então, as palavras da supervisora:

(...) Decide-se o que fazer, quando e como nas reuniões. Somos todas diferentes mas acho que a linha de acção tem de ser comum e assumida por todas. As pessoas são diferentes e isso tem vantagens. Quando há divergências também é importante e até muito enriquecedor debater, reflectir e negociar, para melhor decidir (...)

É interessante verificar que esta supervisora valoriza uma linha de acção comum. Não conta, contudo, que os elementos da equipa sejam iguais nem, tão pouco, sejam como ela. Considera que a diversidade de opiniões muito importante e constituinte de um enriquecimento que conduz uma decisão unanimemente positiva.

O excerto que abaixo apresentamos é revelador de uma situação em que, na prática e em equipa, é tomada uma decisão.

(...)

(Aluna) – Será que se podia convidar os pais para a apresentação da dança?

(S1) – Eu acho que sim! Eles também se envolveram pois colaboraram com as roupas...

(Aluna) – Acho que se podia até alargar e convidar a família, não implica com lanche nem nada!

(S1) – *Fazia-se então dois espectáculos? Um para a família e um para a escola, em separado! Porque para pais, familiares e toda a escola é demais, não?*

(Aluna) – *Acho que sim, porque eles já disseram que querem apresentar aos amigos, das outras salas...*

(...)

Relativamente ao indicador *analisa a intervenção da estagiária* a S1 manifesta-se assim:

(...) *É essencial, em conjunto, fazer a análise da intervenção das alunas, partindo-se da auto-avaliação e enriquecimento com a nossa observação, como alguém com mais experiência. Ponho-as à vontade para exporem a sua opinião e dou também a minha, com muita franqueza, com vista à melhoria gradual da sua prática. Refiro-me a aspectos positivos ou não. Quem sabe que está a ser avaliado também gosta de saber a opinião de quem está a avaliar, numa perspectiva construtiva, é claro! (...)*

Os excertos que de seguida apresentamos são exemplo dos que, deste tipo, acontecem com alguma frequência na prática de supervisão.

(...)

(S1) – *Acho, também, que foi bom ter estado no tapete de manhã, nos jogos, com o João que nunca para lá vai. Incentivou-o a experimentar outra coisa e ele até se interessou.*

(Aluna) – *Depois do recreio ele até chamou o Carlos para ir com ele para os jogos, eu reparei nisso...!*

(S1) – *Acho que já consegue estar mais atenta a cada a criança e não está tão preocupada com a actividade que vai realizar com o grupo todo. Isso é positivo. O dia não pode ficar só centrado na dita “actividade”, não é?*

(Aluna) – *(risos) Acho que sim.*

(...)

(...)

(S1) – *O que acha da sua actuação esta semana? Correu bem? Teve dificuldades? Eu interrompi ou atrapalhei nalguma das minhas intervenções?*

(Aluna) – *Acho que me senti mais à vontade a partir do segundo dia... parecia que já não me lembrava tanto que estava a ser avaliada... Quando me deu aquelas dicas foi bom, eu já não me lembrava que podia explorar o que o Martinho estava a dizer e assim deu oportunidade para relacionar os factos.*

(S1) – *Acho que se mostrou mais segura ao longo da semana e o essencial é que experimentou... e viu que fazendo era capaz de melhorar, não é?*

(Aluna) – *Na sexta-feira até já consegui falar um pouco mais alto...*

(S1) – *Reparei nisso e vi como o grupo ficou menos disperso e aderiram melhor quando lançou a actividade!*

(...)

Da análise sobressai a existência de uma preocupação, por parte do supervisor, em consciencializar o formando, através da sua auto-avaliação e da opinião do supervisor, do seu nível de desenvolvimento, que em termos de progressos quer no que respeita a falhas. Emerge, também, a importante vertente da observação por parte do supervisor, nestes momentos, usar dados e informações recolhidas sobre a intervenção com o objectivo de «proceder a uma análise do processo» (Alarcão e Tavares, 1987, p.103). O feedback do supervisor funciona, assim, como uma estratégia construtiva, no sentido em que visa melhorar gradualmente a acção do formando. Para tal, o supervisor recorre à auto-avaliação do formando e às informações decorrentes da sua observação e dá a sua opinião para que, construtivamente, o formando possa decidir sobre futuras actuações.

Concluimos que é em momentos da intervenção pedagógica, como é o caso das reuniões a que nos referimos, que são desencadeados os processos de reflexão para a acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção. A planificação de estratégias de acção pressupõe a reflexão sobre a gestão de tarefas, recursos e tempos do processo de ensino-aprendizagem como a base indispensável à prática pedagógica. Parece-nos que, tanto esta tarefa como o delinear de objectivos, são considerados, por excelência, o espaço de planificação, onde supervisor e supervisionado, através de uma reflexão conjunta, necessariamente o clarificam, pois «assentam, frequentemente, em razões muito discutíveis», tal como refere Vieira (1993, p.128).

5.4. Relação com os Formandos

Em relação às questões de relacionamento, a análise das entrevistas permitiu-nos encontrar os indicadores que de seguida referimos:

- **Empatia**
- **Igualdade**
- **Individualização**
- **Aceitação**
- **Apaziguamento**

- Incentivo
- Abertura
- Franqueza
- Amizade
- Partilha
- Complementaridade

No quadro 16 figuram as frequências registadas para cada um destes indicadores.

Indicadores	Supervisores Entrevistados			Total
	S1	S2	S3	
Empatia	3	3	2	8
Igualdade	1	3	2	6
Individualização	4		1	5
Aceitação	2	1	2	5
Apaziguamento	2	1	1	3
Incentivo	2	1		3
Abertura	1	1	1	3
Franqueza		1	1	2
Amizade		1	1	2
Partilha	1			1
Complementaridade	1			1

- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado

Quadro nº 16 – Relação com os Formandos

Fazendo uma análise mais pormenorizada dos indicadores identificados, verificamos que, de entre os 11, sobressai, com um total de 8 referências, a *empatia*. Observemos as palavras das supervisoras para vermos como se referem ao primeiro indicador:

(...) nunca me esqueço do meu estágio (...). Às vezes é preciso colocarmo-nos no lugar delas. Se fizermos isso ajuda bastante, pois sabemos que as primeiras experiências causam alguma ansiedade. (...) (S3)

Esta preocupação de colocar-se no lugar do outro é evidenciada, também, da seguinte forma:

(...) digo-lhes muitas vezes: contem comigo, desabafem..., todas temos problemas e

preocupações, eu também já passei por isso... Pronto... às vezes penso que seria assim que gostaria que fizessem comigo. (...) (S2)

Ou então:

(...) estar atenta aos problemas, ouvir com atenção ou melhor fazê-los sentir que nos preocupamos com eles, falar com sinceridade, acalma o nervosismo, natural de quem começa, é meio caminho andado... (...) (S1)

Na prática de supervisão a empatia entre supervisor e estagiários transparece através de situações do género:

(...)

(S2) – *Então o que é que acham do desenrolar das actividades desta semana? Houve muita boa evolução, não houve?*

(Aluna) – *Acho que sim. Senti-me mais segura e nas diversas intervenções não fiquei preocupada com receio de que não me saísse bem.*

(S2) – *Acho que já conseguem ter o grupo na mão, quer dizer; falam para o grupo e as crianças ouvem-vos. Já se estabeleceu uma relação entre elas e vocês. Agora será tudo mais fácil, vão ver.*

(...)

Para as entrevistadas a *empatia* parece ser um factor facilitador no processo da supervisão indispensável para o melhor conhecimento dos formandos e percepção dos seus problemas.

Parece-nos que o facto dos supervisores já terem passado por uma situação semelhante, lembrarem-se do seu tempo de estágio e da ansiedade provocada pela pouca experiência, os conduz a adoptarem atitudes de empatia, pois consideram que isso ajuda e facilita todo o processo de supervisão. A empatia traduz-se, assim, em dar atenção, saber ouvir, preocupar-se com os problemas e ansiedades dos principiantes, transmitir sinceridade, calma e credibilidade de alguém que já passou pelo mesmo processo e tem alguma experiência. Também para Shulman, (1982), a empatia é considerada muito importante e uma das qualidades principais das relações supervisivas.

A *igualdade* é o indicador que surge logo a seguir ao mais referenciado, com um valor de frequência seis (6). É referido por todas as entrevistadas, o que nos leva à inferência de que existe, por parte das mesmas, uma preocupação em tratar todos os formandos de igual forma, evitando deste modo as preferências, prevalecendo uma intencional relação de imparcialidade.

Demonstram estas interpretações as afirmações seguintes:

*(...) Faço o possível de tratar todos da mesma maneira. Eles para mim são todos alunos (...)
Sinto que é melhor... Acho que haver preferências não é nada bom, (...) é desagradável. (...)
(S2)*

*(...) penso que é importante ter uma postura igual ou seja não nos deixar influenciar..., acho
é que devo... não discriminar, devo tentar ser igual para com todos. (...)* (S3)

A relação de *igualdade* expressa pelas entrevistadas anteriores, é, igualmente, percebida no discurso da entrevistada S1, quando afirma que:

*(...) os alunos gostam que o supervisor os trate mais ou menos da mesma forma, são muito
sensíveis a isso. É bom que tenhamos essa consciência. (...)* (S1)

Trata-se de uma ideia de *igualdade* sem “mesmidade”. É interessante constatar como a *igualdade* é, também, perspectivada noutra sentido, como depreendemos na continuidade do discurso desta entrevistada:

*(...) entre mim e elas, em muitos casos, há uma relação de igualdade, sem superioridades nem
inferioridades. Estamos em pé de igualdade. Nem elas sentem inferioridade nem eu sou
superior. Faço-lhes ver isto até porque as situações são sempre diferentes e tal como elas eu,
também, estou a aprender (...)* (S3)

Ao que nos parece, a *igualdade* é encarada pelo supervisor, neste ponto de vista, como uma tentativa de mostrar que, em determinados aspectos, situar-se no mesmo nível dos formandos é uma atitude promotora do desenvolvimento do processo da supervisão, na medida em que tanto um como outros são confrontados, muitas vezes, com situações novas e de pouca previsibilidade.

Por ordem de valorização atribuída e com o mesmo valor de frequência (5), surgem os indicadores *individualização e aceitação*. Relativamente ao primeiro, interpretamos como uma vontade do supervisor em agir mediante a individualidade de cada formando. Importa referir que o valor de frequência deste indicador se deve, em grande parte, à importância que a entrevistada S1 lhe atribuiu, como se torna visível nesta parte da sua entrevista:

*(...) normalmente actuo de acordo com as particularidades de cada uma. Elas são diferentes,
cada uma com a sua forma de ser. Há delas que se sentem mais à vontade, outras que*

precisam mais de nós. (...) (S3)

São consideradas, não só, as características pessoais do formando, como também, os níveis de formação, como as palavras a seguir nos indicam:

(...) Tenho tido alunas com muito boas capacidades, outras nem por isso... Torna-se necessário saber dosear a nossa actuação conforme o aluno que temos à nossa frente, conforme o seu desenvolvimento. Eles não são iguais, nem se encontram no mesmo nível (...)
(S1)

Inferimos, deste modo que, se por um lado existe uma preocupação em adoptar uma postura de não parcialidade, existe por outro lado uma necessidade de individualizar a acção do supervisor conforme as particularidades e o nível de realização de cada formando.

A *aceitação*, como vimos, é outro indicador que surge com um valor de frequência 5, tal como a *individualização*. É referida por todas as entrevistadas, o que leva a crer que há unanimidade em proporcionar oportunidades para que os formandos sejam, eles próprios, construtores dos seus percursos de formação. Demonstram esta ideia os seguintes excertos:

(...) É o que eu lhes digo sempre, nunca me vão ouvir eu dizer: façam desta ou daquela maneira... Prefiro ouvir as suas opiniões, as quais, muitas vezes, me causam grande admiração. Gosto de valorizar os seus conhecimentos, as suas experiências, a sua forma de ser. Desenvolve-se um ambiente de maior autenticidade, de abertura e enriquecimento para mim e para elas. (...) (S3)

(...) Impor as minhas ideias, não faz o meu estilo. Tal como eu, elas pensam, têm boas ideias. É hábito nas reflexões toda a gente dar as suas opiniões e ouvir as dos outros. De outra maneira não faz sentido (...) (S2)

Eis um exemplo de como na prática as coisas acontecem a este nível:

(...)

(Aluna) – *Eu acho que podíamos dividir o grupo para fazer a pintura colectiva. Dava para organizar com mais calma e tínhamos a ideia de colocar um fundo de música clássica... O que acha?*

(S3) – *Acho boa ideia. A organização da actividade é muito importante. Se falhar, pode o resultado não ter nada a ver com aquele que seria previsível. Já vejo que começam a*

conhecer cada vez melhor o grupo e a adequar as estratégias às suas necessidades e interesses. Ótimo!

(...)

Torna-se claro que existe, da parte do supervisor, uma valorização e até um certo apreço pelas ideias, conhecimentos, experiências, formas de ser e de pensar dos formandos considerada esta uma atitude relacional de desinibição, facilitação e enriquecimento, tanto o supervisor como para o formando, conferindo, ainda, ao processo da supervisão autenticidade e viabilidade.

Com um total de três referências cada, emergem os indicadores *apaziguamento*, *incentivo* e *abertura*. É de realçar a importância dada a estes indicadores, interpretados como indispensáveis à supervisão. Documentam esta interpretação as afirmações das entrevistadas como as que de seguida aparecem.

Em relação ao *apaziguamento*:

(...) muitas vezes quando terminam uma actividade são elas as primeiras a dizer isto não correu bem... por isto ou aquilo... ou então..., perdi-me completamente, etc. Digo-lhes: não senhora... e então isto e aquele outro que correu tão bem? Tenham calma. (...) (S3)

Registamos conversas, do género das que abaixo aparecem, que a nosso ver nos dão uma ideia de como na prática a relação de apaziguamento acontece:

(...)

(Aluna) – *Estou preocupada. É tanto trabalho teórico para entregar e o estágio para preparar. Não sei para que lado me vire! Preparo as coisas mas na hora parece que fico baralhada...*

(S2) – *Vocês andam cansadas e com muito trabalho entre mãos. Vamos com calma. O que conta não é só o que se faz mas a forma como se faz. Pode-se abrandar um pouco o ritmo das crianças, porque não respeitar o nosso?*

(Aluna) – *Mas queremos cumprir os nossos objectivos...*

(S2) – *Claro, claro! Mas devagar se vai ao longe e vocês têm conseguido fazê-lo. Se baralham agora é uma pena, não é?*

(...)

É visível, nestas palavras, uma atitude de compreensão para com o trabalho das alunas e até uma tentativa de minimização dos problemas, no sentido de lhes transmitir uma certa calma essencial ao desenvolvimento do percurso formativo.

Em relação ao *incentivo*:

(...) Normalmente quando elas fazem as suas intervenções eu incentivo-as dizendo-lhes muito bem e elas muitas vezes até ficam aflitas e dizem: pois, mas as crianças estavam muito instáveis ou outra coisa e eu digo-lhes: pois mas elas são crianças e estavam entusiasmadas e isto acontece naturalmente quando, por exemplo, o material usado na actividade é muito apelativo o que, naturalmente, desperta uma certa agitação mas que corre lindamente exceptuando alguns pormenores que há que limar, mas as coisas correm lindamente quando isto acontece e até lhes digo que se as crianças não se manifestassem isso sim poderia ser mau sinal. (...) (S3)

(...) Amanhã, de certeza que vai tudo correr melhor, porque tem boas capacidades, além disso só não erra quem não faz. É o que eu sinto que devo dizer, porque às vezes são falhas quase insignificantes... mas elas ficam logo em baixo e não há motivos para isso, é verdade. (...) (S1)

Estas expressões, tal como as anteriores, parecem traduzir, por parte das entrevistadas, uma intenção de querer valorizar as capacidades, compreender, ajudar e até mesmo facilitar a acção das alunas, constituindo-se estes como condimentos necessários ao incentivo e desenvolvimento da aprendizagem. O extracto que a seguir se apresenta mostra como na prática as coisas acontecem a este a este respeito:

(...)

(S1) – Vamos meninas, vocês conseguem organizar a gincana, tenho a certeza.

(Aluna) – Mas convém relacionar com o projecto que estamos a viver ou não?

(S1) – Se o conseguirem, tanto melhor. Assim enriqueceria a temática. Mas não há obrigatoriedade nenhuma. Pensem nos objectivos que pretendem. As formas de atingi-los podem ser diversas, não é?

(...)

Relativamente à *abertura* as supervisoras referem-se assim:

(...) A relação entre supervisor e estagiário, na minha opinião deverá ser de muita abertura. Temos que nos dar a conhecer e conhecer o melhor possível o estagiário. A partir daí torna-se, tudo, muito mais fácil. (...) (S2)

E, ainda:

(...) O diálogo frequente, a troca de ideias, a troca de experiências, sejam elas positivas ou negativas, a reflexão conjunta facilitam a abertura do estagiário e permitem uma maior à vontade. Eu valorizo o diálogo e gosto de cultivá-lo. (...) (S3)

Estes testemunhos apontam para a *abertura* como uma dimensão de importância inquestionável no plano das relações em supervisão. Os conhecimentos mútuos dos vários intervenientes são configurados como facilitadores do processo relacional. Analisemos, a título ilustrativo, um extracto de uma sessão de supervisão que traduz o indicador a que nos referimos:

(...)

(S1) – Quando precisarem de ajuda, mesmo durante a actividade, não se preocupem. Basta deitar um olhar de “socorro” e eu intervenho.

(Aluna) – No último dia foi um alívio quando deu aquela achega. O grupo já ia começar a dispersar.

(S1) – Pois é e perdia-se a parte final, que no fundo era uma síntese e ajudava as crianças a interiorizarem o conceito explorado, não era?

(...)

Parece-nos pois que uma relação de apaziguamento, incentivo e abertura entre os elementos envolvidos no processo de supervisão, especialmente por parte do supervisor, é muito útil para minimizar problemas, ultrapassá-los, vencer dificuldades, bem como parece corresponder a uma vontade deliberada de querer contribuir e ajudar, atitude esta conducente ao crescimento pessoal e profissional.

A *franqueza* e a *amizade* surgem num plano de menor relevância e com duas referências cada. Vejamos como as entrevistadas se exprimem em relação à *franqueza*:

(...) Tenho com elas uma relação muito franca. De outra forma as coisas não podem correr bem. Não teriam confiança em mim. Seria tudo uma fantasia. (...) (S1)

(...) A minha relação com as estagiárias é, primeiramente, uma relação de grande franqueza:

são futuras colegas e é com grande orgulho que as recebo na minha sala! (...) (S3)

Esta forma de falar leva-nos a pensar que a *franqueza* é considerada como muito significativa para a criação de relações de supervisão que se querem de abertura e sinceridade, factores indispensáveis ao desenvolvimento formativo dos elementos envolvidos no processo superviso. A passagem que se segue mostra como na prática as coisas acontecem a este nível:

(...)

(Aluna) – *O que é que acha das ideias para a planificação que trouxemos?*

(S) – *Vou ser franca. Tem boas ideias mas parece-me que vocês se preocuparam em projectar muitas actividades ao longo dos dias, todas elas orientadas. Senti a falta de momentos para a actividade livre, da iniciativa das crianças. De qualquer modo, o plano é flexível mas depois podem cair na tentação de realizar tudo... e seria cansativo para o grupo. O que acham?*

(...)

Em relação à *amizade*:

(...) *Faço o possível para criar uma boa relação com elas e acho que isso acontece porque muito depois do estágio, quando nos encontramos há sempre qualquer coisinha para conversar. (...)* (S1)

(...) *É engraçado que, às vezes, recebo, telefonemas de alunas que por mim passaram há imenso tempo para desejar bom natal por exemplo. É giro. (...)* (S2)

(...) *Engraçado que até criamos uma certa afinidade, quer dizer uma amizade. Acho que isso é importante. (...) uma relação de amizade que se baseia na certeza de que podemos contar umas com as outras. Olhe eu penso que elas nem sequer me consideram como a supervisora. (...)* (S3)

(...)

(S3) – *Então estão cansadas? Já vem aí o fim-de-semana e na segunda-feira estão cheias de energia outra vez!*

(Aluna) – *Não vai dar muito para descansar com trabalhos para acabar e a planificação e registos par fazer...*

(S3) – *É verdade. Isto é a recta final! Mas de qualquer maneira sempre quebram o ritmo da semana. Se puder ajudar em alguma coisa digam, já sabem que estou disponível...*

(...)

Aferimos, desta forma, serem a franqueza e a amizade condimentos essenciais à supervisão. Com base na franqueza, é desenvolvida a confiança nos diferentes elementos da equipa, e, conseqüentemente, nasce um espírito de amizade, que é salutar em qualquer contexto educativo, como é o caso da supervisão.

Em último plano e apenas com uma referência cada, surgem a *partilha* e a *complementaridade*. É curioso que os dois são referidos pela mesma entrevistada. Vejamos como ela, a este propósito, se refere:

(...) Para mim o segredo do ensino está no bom relacionamento das pessoas. (...) Entendo que a relação entre mim e elas deve ser, essencialmente, uma relação de partilha e complementaridade. Damos as nossas opiniões, ouvimo-nos umas às outras. Penso que desta forma há um maior enriquecimento, tanto da minha parte como da delas. (...) (S1)

Os extractos que de seguida aparecem mostram como na realidade se processam as coisas a este nível:

(...)

(S1) – Será que uma de vocês podia ajudar na decoração do placar?

(Aluna) – Claro. Posso trazer ramos de castanheiro, um fogareiro antigo e palha seca...

(S1) – Interessa que as crianças dêem a sua opinião mas é importante a parte estética, haver uma certa harmonia e equilíbrio, não acham?

(Aluna) – Acho que sim. Cada uma dá a sua opinião e conciliam-se as ideias.

(S1) – A negociação é essencial entre as crianças mas, também, na equipa.

(...)

Ou ainda:

(...)

(Aluna) – Trouxe aqui estes apontamentos sobre o trabalho de projecto, para lhe emprestar. Pode levar a casa e se quiser fotocopiar.

(S1) – Ah! Ótimo. Há que tempos que ando a procurar documentação sobre “Projecto”, vem mesmo a calhar. Quando tiverem mais alguma coisa nova, já sabem que estou interessada

(Aluna) – Para a semana temos um seminário sobre a avaliação no Pré-Escolar. Podemos mostrar a documentação, para ver se lhe interessa.

(S1) – Agradeço imenso. Depois também vos empresto o livro que estou a acabar de ler, “Ao redor da mesa grande”. Vale mesmo a pena.

(...)

É muito interessante o ponto de vista desta supervisora acerca da importância de uma relação de partilha e complementaridade. Sobressai a ideia de que o bom relacionamento entre supervisor e aluno é vital à supervisão e dele depende o enriquecimento de ambos. Esta ideia de supervisão admite «a importância de outros contributos, de outras fontes de informação, de outras formas de conhecer que não se reduzem simplesmente à ideia de alguém, que supostamente sabe, poder transmitir o seu saber a alguém que, também supostamente, não sabe».

Relativamente à categoria **relação com os formandos** e fazendo uma revisão geral do conjunto dos dados, constatamos que a valorização atribuída pelas entrevistadas recai, primeiramente, sobre aspectos que se prendem com a capacidade de gerar atitudes empáticas que facilitem o conhecimento e intervenção ajustada às características de cada formando. Também alguns autores, (Alarcão e Tavares, 1987; Alarcão, 1996), são de opinião que sendo a supervisão um processo de aprendizagem e desenvolvimento dialéctico entre formadores e formandos, deve acontecer num ambiente facilitador, onde a empatia dos primeiros pode ser determinante para a compreensão dos segundos, conduzindo, em muitos casos, à ultrapassagem e resolução de problemas, conflitos e barreiras.

Se por um lado foi evidente a preocupação em colocar os formandos no mesmo nível, por questões de relação, essa mesma preocupação emergiu relativamente a uma capacidade de individualizar tradutora de uma certa disponibilidade para ajudar cada formando a construir o seu próprio percurso. Notamos, portanto, nesta análise, uma capacidade das supervisoras para individualizar o seu estilo de relação conforme o nível de desenvolvimento dos formandos, as suas capacidades e, mesmo, as suas características.

Segundo Alarcão (1994, p.29), recentemente temos assistido a modificações na conceptualização e operacionalização das funções supervisivas pedagógicas. «Verificam-se alterações de ênfase no objecto de análise: do produto de ensino para o processo ensino-aprendizagem, da avaliação de comportamentos para a análise de competências e, sobretudo da competência global». Acrescenta, ainda, a mesma autora que «reflexos dessa preocupação humanista manifestam-se no estilo interpessoal da supervisão que passou de uma relação hierarquizada a uma relação colaborativa».

Neste sentido, cabe ao «supervisor a responsabilidade de criar o clima relacional, no qual a confiança e a empatia possam permitir o jogo das palavras, das imagens e das metáforas que

descodifiquem os sentidos ocultos que as situações costumam guardar» (Sá-Chaves 1994, p.149).

5.5. Reflexão Crítica

As respostas das entrevistadas sobre como promovem a reflexão crítica nos formandos, permitiu-nos desenhar os indicadores que seguidamente apresentamos:

- **Humildade do saber**
- **Auto avaliação do supervisor**
- **Questionamento de si e da situação**
- **Reflexão conjunta e partilhada**
- **Mente aberta**
- **Envolvimento/entusiasmo**
- **Responsabilidade**

No quadro 17 figuram as frequências registadas para cada um destes indicadores.

Indicadores	Supervisores			Total
	Entrevistados			
	S1	S2	S3	
Humildade do saber	3	2	2	7
Auto avaliação do supervisor	2	2	2	6
Questionamento de si e da situação	2	1	2	5
Reflexão conjunta e partilhada	1	2	2	5
Mente aberta	2		1	3
Envolvimento/entusiasmo	1	1	1	3

- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado
- ← Formatada: Centrado

Quadro nº 17 – Reflexão Crítica

Pela análise do quadro 12 observamos que a *humildade do saber* é o indicador que apresenta o maior número de referências (7). Os excertos que a seguir apresentamos mostram como as entrevistadas se referem ao indicador referido:

(...) A supervisora não sabe tudo nem tem que impor o seu saber. A nossa perspectiva parece-nos, sempre, correcta até o momento em que ao reflectir-mos sobre ela, ou considerarmos a do outro, percebemos que não é bem assim. A partilha de saberes é que é

enriquecedora pois há sempre hipótese de se ficar a conhecer uma perspectiva nova ou diferente e que até seja fundamentada cientificamente. É assim que evoluímos. (...) (S1)

(...) Quero dizer elas verem que o próprio supervisor também não é detentor do saber e que também se questiona e que o se questionar é muito positivo. (...) (S2)

Encorajar a reflexão crítica, para estas supervisoras, passa pela postura de uma certa *humildade do saber* e pelo conseqüente enriquecimento da tomada de consideração em relação a opinião de outrem. O supervisor é visto, assim, como alguém que, além de não saber tudo, é capaz de partilhar saberes e por em causa as suas formas de actuação. Esta ideia é também corroborada pela S3, quando afirma:

(...) Dou-lhes oportunidade a que elas se apercebam que eu também, em algumas situações, falho e não escondo isso. Reconhecer que se errou e que somos capazes de fazer melhor, tentar fazer melhor por mim, isto é, reflectir criticamente. (...) Encorajar a reflexão crítica para mim tem a ver com uma certa humildade do saber. Eu aprendo sempre coisas novas. Parto do princípio de que não sou perfeita, não sei tudo. Se eu tenho esta postura acho que este é um ótimo trunfo para se usar na supervisão. (...) (S3)

Vejam como, na prática, isto acontece:

(...)

(S3) – Vocês trabalham com planificações semanais e mensais, com objectivos gerais e específicos. Na vossa formação abordaram, por exemplo, outros modelos pedagógicos em que trabalham, por exemplo, com projectos que surjam das crianças e em que as planificações têm que ser feitas de forma mais abrangente?

(Aluna) – Nós organizamo-nos assim pois sentimos maior segurança e a própria universidade encaminhou-nos neste sentido, mas falámos de vários modelos...

(S3) – Eu tenho estado a ler e a tentar aprofundar conhecimentos sobre o M.E.M. mas por enquanto não estou ainda bem segura. Brevemente irei fazer algumas alterações na minha prática, graduais e quando tiver bases mais fundamentadas...

(...)

Para encorajar a reflexão crítica, as supervisoras entrevistadas, acham que, da parte do supervisor, tem de haver uma postura de *humildade de saber*. Esta postura significa para elas que, não sabem tudo, que não são donas do saber, que também aprendem com situações novas e que por isso, também, se questionam, ouvem a opinião de outros, conscientes de que é com

a partilha dos saberes que se constroem outros. É interessante como até há a preocupação, da parte de uma entrevistada, em dar oportunidade a que as alunas se apercebam que ela não é infalível, sendo essa uma forma de as mesmas se aperceberem que é reflectindo sobre o erro que se evolui no processo da aprendizagem. A auto *avaliação do supervisor* é o indicador que surge por ordem de valorização atribuída. Apresenta o valor de frequência seis (6) e é referido por todas as entrevistadas.

Demos novamente a palavra às supervisoras para vermos como se expressam a este indicador:

(...) Acho essencial que o supervisor faça a sua auto-avaliação na presença das estagiárias. Penso que é bom para reformularem posteriormente a acção, bem como para servir de modelo à estagiária, ou seja, se esta vir que a educadora reflecte e assume até alguns erros ou atitudes menos correctas, irá possivelmente ter também uma postura reflexiva, não só no estágio como no desempenho da sua futura carreira. Acho que é um bom exemplo e faz parte de uma prática coerente e consciente do supervisor. (...) (S1)

(...) E as reflexões... É engraçado quando fazemos as reflexões, quando todas nós falamos abertamente sobre o que correu bem ou não... Sabe, quando todas sentimos que estamos envolvidas na mesma onda e que ninguém se melindra... e que somos capazes de ver que as coisas desta forma são para melhorar, há toda uma engrenagem que nos enriquece e para elas isso serve-lhes de espelho. (...) (S2)

(...) O facto do supervisor se auto-avaliar e reflectir na sua atitude, incute e valoriza essa prática no aluno. A reflexão, para mim, é básica e só assim se pode evoluir, quer tenha meses, quer vinte anos de carreira. Tenho a certeza que encorajo a reflexão crítica nas minhas estagiárias quando sem lhes pedir que o façam, faço-a eu, também, e em primeiro lugar sem nenhum problema. (...) (S3)

Estas opiniões na prática operacionalizam-se em conversas de estilo semelhante às que de seguida apresentamos:

(...)

(S1) – *Acho que naquele momento em que o grupo estava reunido e o João falou, eu devia ter apanhado a sugestão que, no fundo, ele estava a querer propor, em vez de continuar com a ideia previamente planeada por nós, para a semana.*

(Aluna) – *Mas depois podíamos perder o nosso fio condutor, não?*

(S1) – *Podíamos chegar onde projectámos mas partindo do interesse daquela criança, em vez de estarmos a motivar o grupo para algo que veio de nós, percebem? No fundo as outras crianças, quando o João falou, ficaram todas alerta e interessadas... foi pena não ter actuado com maior flexibilidade!*

(...)

Aferimos que, para as supervisoras, uma boa estratégia para promover a reflexão crítica nos formandos é fazê-los viver em ambiente reflexivo, cujo primeiro exemplo deve ser dado pelo supervisor. Parece-nos que, ser reflexivo, também, se aprende e julgamos ser esse o objectivo das supervisoras, quando, naturalmente ou intencionalmente, o fazem por uma questão da sua própria postura como profissionais da educação, ou, ainda, quando, o fazem para que os formandos adquiram, também, essa postura de flexibilidade. O ambiente reflexivo é, condição essencial à uma prática pedagógica, coerente, consciente, rica e conduz ao desenvolvimento pessoal e profissional, quer de quem está em início de profissão, quer de quem tenha, já, alguns anos de experiência.

Por ordem de valorização atribuída e com igual valor de referência (5) surgem os indicadores *questionamento de si e da situação* e *reflexão conjunta e partilhada*. Vejamos como entrevistadas se referem em relação ao primeiro:

(...) *Acho que é enriquecedor qualquer educador, neste caso o supervisor, questionar-se, quer nas situações que toma, quer nas escolhas que realiza ou opções que faz. É uma forma boa para tentar melhorar a sua acção educativa e embora leve algum tempo e nem toda a gente se sinta a vontade em fazê-lo na presença das estagiárias, considero que é essencial!*

(...) (S1)

(...) *Questionarmo-nos a nós próprios, questionar toda a situação e não só o desempenho, do acabei o meu dia, está despachado agora amanhã vou fazer outras actividades. Acho que é muito importante: fiz isto assim... resultou mas se tivesse feito assado será que era melhor? Acho que para encorajar a reflexão, por vezes, é necessário por questões, propor alternativas, dar sugestões para facilitar a tomada de consciência de aspectos que não estão conscientes. (...)* (S2)

(...) *Com elas sou capaz de fazer perguntas a mim própria, faço com elas como se tivesse a pensar alto comigo mesma e o que gostava é que fossem capazes de ou fazer este exercício... Muitas vezes dou por mim a pensar assim: fiz desta maneira correu assim ou assado..., mas se tivesse feito desta ou daquela forma se calhar seria melhor. Percebe é este exercício que*

tem de feito da parte de cada qual sobre a sua acção e sobre tudo o que a envolve. (...) É engraçado que com o tempo e progressivamente este exercício vai sendo cada vez mais adoptado por elas. (...) (S3)

O extracto que seguidamente apresentamos mostra como na prática estas ideias se concretizam:

(...)

(S2) – *Fiquei a pensar hoje na hora do lanche porque é que as crianças se hão-de sentar, sempre, no mesmo lugar, ao longo de todo o ano?! Quando o Eduardo perguntou se podia mudar de lugar à mesa, eu disse-lhe que era melhor não, porque dava muita confusão... e no início do ano cada um é que tinha escolhido o lugar, lembram-se?*

(Aluna) – *Sim. Cada um escolheu o lugar e fixaram tão bem que nunca houve trocas nem enganos...*

(S2) – *Depois fiquei a reflectir, ... questionei-me e acho que o meu argumento não tem muito fundamento. E se pensarmos bem, deve ser monótono comer todo o ano, três vezes por dia sempre ao lado dos mesmos colegas. Que tal se eles se organizassem com calma e cada um escolhesse o seu lugar no início de cada refeição? Qual seria o problema? Depois se houvesse brigas ou conflitos podíamos então concluir que não haveria mais trocas. O que acham?*

(...)

Parecemos estar perante supervisoras que assumindo a reflexão como essencial ao processo ensino-aprendizagem querem desenvolver esta postura nos formandos que por elas passam. A forma como o fazem é através da análise da prática, da discussão dos problemas encontrados, procurando compreender como as coisas acontecem, os porquês das situações, para então chegarem a decisões para as acções futuras, com base em eventuais mudanças, caso seja necessário. Estamos perante supervisoras que assumem um papel de actor/investigador, que procuram descobrir o máximo de possibilidades explicativas e interventivas da acção pedagógica. Esta dimensão, configura-se de grande importância e influência, neste contexto, pois permite ao formando compreender, explicar e desenvolver positivamente as práticas, implicando-se na sua inovação. Entendem as supervisoras que tendo esta postura, irão, certamente, fazê-la desabrochar nos seus formandos.

Em relação ao indicador *reflexão conjunta e partilhada*, ele é-nos transmitido assim:

(...) A partilha franca de reflexões e de críticas, construtivas, é uma mais valia para o desenrolar de um bom trabalho pedagógico. Cria-se, gradualmente, um espírito de equipa mais forte, que é a base para a realização de um trabalho rico. Estabelece-se um clima de confiança e abertura que possibilita o crescimento pessoal e profissional da supervisora e das estagiárias. (...) (S1)

(...) É fundamental para mim que haja, sempre, uma reflexão no trabalho que se realiza e o estágio não foge à regra. Além disso temos a vantagem de poder fazê-lo com outros o que se torna ainda mais rico. Quando isso acontece é sinal que houve uma intencionalidade educativa e que a reflexão barra avaliação foi consciente e potenciadora de um trabalho mais correcto. Quando se adquire esta postura num estágio, guardamo-la ao longo de toda a vida. (...) (S2)

Nestas palavras podemos perceber uma visível negação do pensamento único, bem como uma aceitação, valorização e consciencialização do efeito da diversificação percebido como uma forma enriquecedora dos processos de construção pessoal e colectiva dos saberes. A ideia de supervisão, aqui emergente, parece ir além da relação dual entre supervisor e supervisionado, pois admite o valor de outros contributos, de outras de informações e de outras formas de conhecer. Outro aspecto que nos transparece, nos testemunhos citados, é que existe por parte das supervisoras a ideia de que o conhecimento de cada sujeito se reconstrói num processo contínuo dependente da capacidade de relacionar a informação que se tem com aquela que se vai ganhando resultante das relações com os outros. A confirmar esta perspectiva, vejamos a passagem que se segue:

(...) Reflectir com os outros sobre o que fazemos, o que pensamos, sobre o trabalho que desenvolvemos é um exercício muito rico. Faço este exercício em relação a mim mesma, no meu trabalho e faço-o também com as estagiárias relativamente ao meu trabalho, ao trabalho delas, enfim ao nosso trabalho. Julgo que se eu faço uma reflexão conjunta e partilhada considero que isso é adequado e espero que também façam o mesmo. Se eu for capaz de questionar-me a mim e partilhar essa atitude, julgo que as estagiárias também o irão fazer. (...) Muitas vezes são elas próprias a dizerem: pois mas se eu fizesse desta ou daquela maneira talvez fosse melhor e é desta forma que, em equipa, vamos completando e cada vez melhor a cada dia que passa aperfeiçoando a nossa intervenção. (...) (S3)

É interessante que este testemunho além de confirmar a ideia acima desenvolvida, aponta, claramente, para um querer intencional, da parte do supervisor, que as estagiárias

desenvolvam o hábito de reflectir e partilhar com os outros, reconhecendo ser esse um processo potenciador em que a supervisão assenta.

No dia a dia, a *reflexão conjunta e partilhada* acontece em momentos onde a equipa supervisiva procede assim:

(...)

(S1) – *Reparei que quando estavam com o grupo, a contar a história, elas estavam todos a querer intervir ao mesmo tempo e vocês deixaram, gerando-se alguma confusão, não acharam?*

(Aluna) – *Eu não queria cortar a palavra ao que estava a falar mas os outros estavam ansiosos e interrompiam... Já não sabia bem se devia parar ou se deixava correr... e foi o que fiz.*

(S1) – *Quando é assim eu peço a palavra e claro, interrompo-os. Depois relembro a importância do respeito pelo outro... Como eles já têm cinco anos, acho que é bastante importante viver esse valor e insistir, sempre que seja necessário. O que acham?*

(Aluna) – *Acho que sim. Nós, adultos, devemos também ter sempre respeito quer pelas crianças quando estão a falar, quer pelos outros adultos e as crianças assim vão crescendo com essa vivência.*

(S1) – *Acho que é um assunto que até se podia abordar na reunião de pais, de modo a sensibilizá-los, também, para incutirem o respeito pelo outro, vivendo-o em família.*

(...)

Dos testemunhos emerge um interesse em questionar e encontrar coerência e evidência nos problemas que cada situação oferece. Nota-se, por parte das supervisoras entrevistadas, uma preocupação em descobrir e esclarecer situações, pensar em soluções que respondam à diversidade e complexidade que, normalmente, as práticas apresentam. Parece-nos, assim, que a supervisão que exercem funciona como um processo de acompanhamento aos formandos, que através da reflexão conjunta e individual, potencia o desenvolvimento de competências que facilitam a organização reflectida e consciente da prática pedagógica, visando o seu melhoramento, encorajando, desta forma, os educadores a praticarem o ensino reflexivo para melhor responderem à complexidade que cada situação determina.

De seguida e por ordem de valorização atribuída surgem os indicadores *entusiasmo* e *mente aberta*.

(...) Acho que uma pessoa que se envolve e se entusiasma com o seu trabalho, quer seja na componente lectiva, quer seja na não lectiva, em que prepara, pesquisa e planifica a acção, é um profissional consciente. Todo o entusiasmo do educador é sentido pelas crianças, pela equipa da sala e da escola, bem como pelos pais. Isso é muito positivo e dá-lhes confiança. Claro que a competência tem que estar aliada...isso nem se põe em questão! O trabalho assim realizado até produz melhores resultados e o ambiente vivido é certamente de bem-estar, alegria e harmonia, quer para as crianças, quer para os adultos. (...) (S1)

(...) Promovo a reflexão crítica quando me envolvo no trabalho, quando me sento implicada na acção, quando, como tal como as alunas, me entusiasmo com as situações, situações essas que são sempre diferentes e nunca rotineiras. (...) (S2)

(...) Só experimentando é que podemos saber se resulta ou não naquela situação que, quer queiramos quer não é sempre diferente. Para dizer a verdade eu nunca dou a garantia a mim própria de que as coisas vão resultar a cem por cento. É o que eu digo, até hoje venho com um entusiasmo naquilo que faço... É isto que me faz continuar a fazer o que faço. (...) (S3)

Sobressaem nas palavras citadas elementos que parecem conduzir o supervisor a pensar a aprendizagem como algo que acontece quando os seus gentes se auto-implicam. A supervisão é, assim, vivida como um processo que envolve dimensões intra e interpessoais, o qual se torna mais rico quando há entusiasmo, esforço pessoal e colectivo para procurar soluções, resolver problemas e reconstruir saberes.

Na prática as coisas acontecem mais ou menos assim:

(...)

(Aluna) – Estávamos a pensar fazer um teatro de fantoches para a semana, relacionado com a Primavera. O que Acha?

(S2) – Acho óptimo! O grupo gosta muito de teatro! Já sabem quantas personagens entram na história? Se precisarem da minha colaboração é só dizer! E que tal se convidássemos também as outras salas?

(Aluna) – Pode ser e assim já temos mais adultos para colaborar.

(S2) – Querem fazer convites, com as crianças, ou não vale a pena? E se no final proporcionássemos ao grupo a manipulação dos fantoches?

(...)

A atitude de *entusiasmo* a que se referem as entrevistadas parece estar ligada a uma predisposição pessoal de implicar-se voluntariamente numa actividade, o que constitui uma habilidade de combater a rotina. Conclui-se que estas supervisoras entendem a prática educativa como uma acção intencionalmente reflexiva, na qual é possível fazer experiências, errar, mas, também, tomar consciência do erro, tentando ultrapassá-lo e gradualmente progredirem na sua autonomia pedagógica.

O indicador *mente aberta* é o que aparece com o menor número de referências. Consideramos, contudo, valer a pena darmos um pouco de atenção. Vejamos como se expressa a supervisora que o proferiu:

(...) Acho que qualquer pessoa, e em especial se estiver ligada à educação, deve ter abertura aos outros. Refiro-me a ser capaz de ouvir e aceitar novas ideias, perspectivas diferentes e a mudar comportamentos e acções. Isto não quer dizer que não tenhamos opiniões próprias mas é saudável ouvirmos outras e sermos capazes de reformular a nossa maneira e pensar e agir. A flexibilidade neste campo ajuda a crescer e não tem nada a ver com anular o espírito crítico, pelo contrário! (...) (S1)

Daqui ressalta, a nosso ver, a importância atribuída a possíveis modificações a nível conceptual. Sendo o supervisor alguém que pela sua flexibilidade e reflexibilidade se ajusta aos contextos, deduzimos nós, ser, também, alguém que admite e promove a modificação dos seus formandos através dessa mesma reflexão.

O extracto que apresentamos de seguida exemplifica bem aquilo que a supervisora nos pretende transmitir:

(...)

(S1) – Vocês não utilizaram fichas ou grafismos para trabalhar noções ou desenvolver a motricidade fina?

(Aluna) – Nós pensamos que o próprio desenho e o recorte livres, a pintura e os jogos de enfiamento já contribuem para isso... A nível das noções, se as trabalharmos primeiro no espaço e depois com o próprio corpo, são interiorizadas mais facilmente.

(S1) – Isso é verdade. Tudo o que é experimentado é assimilado mais rapidamente... No fundo a criança de forma livre e lúdica desenvolve as suas capacidades e simultaneamente a criatividade também!!!

(...)

Emerge, neste ponto de vista, a perspectiva de aprender a fazer reflectindo, que implica, realmente, que o sujeito tenha abertura suficiente para ser capaz de, constantemente, questionar-se a si e ao real, sobre problemas, soluções, considerando a opinião e o respeito pelas perspectivas dos outros para reflectir sobre qual a melhor maneira, ou a forma mais positiva, de concretizar a sua acção. Ter uma mentalidade aberta, significa ser permeável a novos conhecimentos resultantes do diálogo com a situação e com a experiência reflectida e consciencializada.

Fazendo uma análise geral à categoria que temos vindo a desenvolver parece-nos que as supervisoras entrevistadas promovem a reflexão crítica na medida em que, pretendem tornar o formando em educador reflexivo, ou seja um educador que, «pelo conhecimento de si e das circunstâncias que envolvem a sua acção educativa, ascende à capacidade de responsabilmente decidir o que é correcto, eficaz, legítimo e possível fazer nas situações concretas da sua actividade profissional» (Alarcão 1995, p. 15):

CAPITULO V

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Sentimos, nesta fase do trabalho, que avançámos mais um pouco na caminhada que nos propusemos realizar. Se por um lado é uma sensação que nos satisfaz, porque é bom sentirmos que chegámos até aqui, por outro lado, ficamos com a impressão de que ainda muito temos que caminhar, pois temos a certeza de que o percurso é longo e, além disso, estamos conscientes de que “o melhor da festa é a véspera”.

Na verdade, emerge uma dualidade de sentimentos provocada pela mistura de uma agradável sensação de concretizarmos mais um objectivo, por nós considerado um desafio pessoal e profissional, com o sentimento de que, em nós pairam ainda, tantas ou mais dúvidas do que aquelas que tínhamos e para as quais nos predispomos a reflectir e reconstruir novos conhecimentos.

É com esta sensibilidade que procuraremos tecer as considerações finais, desejando que as mesmas retratem, da forma mais precisa possível, o processo de realização do trabalho.

Em primeiro lugar, apraz-nos dizer que, entrar mais a sério no mundo da supervisão e desenvolver um estudo sobre esta temática, constituiu, para nós, um desafio a conquistar. Na verdade, já há muito que nos interessamos pela supervisão, pois durante alguns anos cooperámos com instituições na formação inicial de educadores de infância. O facto de fazermos um mestrado nesta área e de supervisionarmos as práticas pedagógicas dos alunos

em formação inicial no Curso de Educadores de Infância da Universidade da Madeira, foram forças que despertaram, em nós, o especial interesse pela temática a estudar.

A experiência diz-nos que o pensamento e a acção dos supervisores condiciona muito a forma como os formandos perspectivam e constroem o pensamento e a prática educativa, sendo estas espelhadas claramente no dia a dia na sua intervenção com as crianças, o que constituiu mais um motivo para considerarmos pertinente investigar este assunto.

Julgamos ser este o momento oportuno para expressar os conhecimentos que desenvolvemos aquando da discussão, teorização e tomada de consciência de diferentes ópticas na área da supervisão, no decurso da componente curricular do Curso de Mestrado, sobretudo nas disciplinas de Modelos de Supervisão e Práticas de Supervisão.

Em Portugal, é reduzido o número de estudos que conhecemos em relação à supervisão e, particularmente, sobre o pensamento e a prática do supervisor, que decidimos investigar, razão pela qual são, no nosso entender, muito interessantes as ilações que conseguimos criar, admitindo a sua importância e, alguma eventual fragilidade nas dimensões conceptuais e investigativas da área da supervisão.

No desenvolvimento do estudo, julgamos ter ficado definido o que significa ser supervisor, para os supervisores, quais as suas concepções e modelos de supervisão, como operacionalizam a sua prática, quais as formas de relacionamento interactivo entre supervisor e supervisionado, que formação têm, como a adquiriram e como contribuem para abordagens do tipo reflexivo da acção pedagógica dos futuros educadores ou se promovem a reflexão crítica.

O trabalho desenvolvido dá-nos, assim, um maior conhecimento da pessoa do supervisor, possibilita perceber melhor os seus pensamentos e acções, bem como contribui para reavivar diferentes perspectivas e delas tirar o melhor partido em benefício da melhoria do processo da supervisão.

Para compreender o pensamento e a prática dos supervisores optámos por uma metodologia de carácter qualitativo, que julgámos ser a mais adequada à aprendizagem dos conhecimentos que pretendíamos construir, reconhecendo de forma consciente a habitual carga de subjectividade que comportam os estudos deste género. Tínhamos presente de que o que pretendíamos não era a obtenção de resultados onde imperasse a objectividade, mas a compreensão e o aprofundamento do conhecimento no âmbito da supervisão, cujos procedimentos considerassem, também, a coerência e cientificidade do trabalho.

Como, normalmente, acontece com os estudos de abordagem qualitativa, não foi nossa pretensão fazer qualquer generalização em extensão a partir dos resultados obtidos, mas sim procurar a compreensão e explicação daquilo que é o fenómeno do pensamento e da prática do supervisor.

A recolha de dados resultou de entrevistas realizadas às supervisoras, bem como da observação das suas práticas de supervisão. A construção do guião das entrevistas semi-estruturadas foi uma tarefa que exigiu muita ponderação, pois era nosso propósito não nos desviarmos dos objectivos do estudo, obtendo o máximo de informação pertinente ao seu enriquecimento.

Em relação às supervisoras entrevistadas, distinguimo-las pela disponibilidade, colaboração e abertura que manifestaram, quer no que se refere às entrevistas, quer no que se refere às observações, o que nos facilitou muito a recolha de dados desejada. Vale a pena aqui referir que, o facto de terem sido alvo de estudo, foi para elas uma experiência de formação, pois “falar sobre estas questões faz-nos reflectir sobre a importância de aspectos em que nunca tínhamos pensado antes e com isso procuramos melhorar a nossa actuação como supervisoras”. Como este, outros testemunhos revelaram que, a resposta às questões propostas pela entrevista, terá sido mais uma oportunidade, para as supervisoras, de analisarem e repensarem de forma introspectiva a sua actuação como elementos importantes no processo de formação de novos educadores.

De uma forma geral, podemos dizer que procurámos que o trabalho respeitasse as linhas de um estudo qualitativo, com algumas incertezas e hesitações que deram origem a constantes reajustes, sendo este um processo trabalhoso mas muito enriquecedor.

Sem esquecer os objectivos traçados e as questões de investigação que colocámos inicialmente, os resultados alcançados no estudo possibilitam evidenciar os aspectos que se seguem, os quais no seu todo, representam as concepções e práticas das supervisoras:

1. O conceito de supervisão é associado ao de orientação e sobre ele recai um certo desconhecimento, algum desagrado e pouca utilização. A supervisão é entendida como um processo através do qual o formando se descobre, descobre o seu caminho, sem ser dirigido, nem abandonado.
2. Neste processo a colaboração, a ajuda, o apoio e o acompanhamento devem estar presentes, com vista à construção pessoal e profissional quer do supervisor quer do supervisionado. É

contudo evidente uma maior preocupação em relação à vertente profissional.

3. Não há adopção consciente de qualquer modelo de supervisão, devido ao seu desconhecimento. A prática de supervisão reflecte aquilo que o supervisor é como pessoa e como profissional, sendo isso admitido como um “modelo” pessoal que funciona bem e que tem por base a reflexão, acrescida de uma maior riqueza que advém da troca de saberes e da partilha de ideias aquando da sua realização em equipa. Está implícito, neste *modelo*, uma dimensão investigativa, na medida em que o supervisor, ao implicar-se na acção, se preocupa com a compreensão, explicitação e equacionalização das práticas.

4. A supervisão assenta essencialmente no diálogo, na abertura, na franqueza, na análise e no questionamento que visam o acerto de pontos de vista, a descoberta de problemas, a busca de soluções alternativas, comportamentos metacognitivos que permitem ao supervisor perceber o outro, as situações, facilitar as relações no processo supervisivo e consequentemente a melhoria e desenvolvimento da autonomia na acção pedagógica.

5. O modo de supervisão adoptado está intimamente ligado às concepções pessoais de cada supervisor, depende de cada situação, é criado por ela, o que conduz o supervisor a actuações diferenciadas e adequadas à especificidade de cada situação e de cada formando. Não se verifica a acreditação em modelos únicos de supervisão.

6. O supervisor é alguém disponível e confiante que tem a preocupação de ajudar os alunos e de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um. Exerce a sua função com prazer, adopta uma postura de humildade e de procura de novos saberes, através de uma relação de partilha e de interacção. Assume uma atitude reflexiva e crítica, objectivada em termos de construção, progresso e desenvolvimento dos sujeitos. Questiona a sua prática e reconhece a utilidade do erro na melhoria profissional, tendo uma postura humana, falível e não perfeccionista. Tem de ter espírito de equipa, ser colaborante em todas as fases do processo supervisivo, sendo que à colaboração são associados conceitos de operação e cooperação.

7. Constata-se uma ausência de formação específica na área da supervisão, uma unânime valorização da sua importância bem como da necessidade de aperfeiçoamento, aprofundamento e actualização a nível científico pedagógico, considerada uma mais valia tanto para o supervisor como para o supervisado. Para colmatar essa lacuna recorrem à autoformação, às aprendizagens decorrentes das experiências supervisivas e à busca da

escassa formação formal existente na Região Autónoma da Madeira.

8. O supervisor é alguém experiente, com uma certa maturidade e ponderação que o dotam de uma postura mais assertiva em relação aos contextos pedagógicos, lhe permitem adaptar-se melhor, colocar-se no lugar do outro e mais facilmente metacomunicar. A supervisão é exercida de livre vontade, por convite de alguém conhecido, ou por iniciativa própria. Tem consciência da influência que exerce nos formandos, de que involuntariamente é imitado, devendo por isso, progressivamente melhorar o seu desempenho. Ao assumir-se como um colega facilita o desenvolvimento do processo da supervisão. Valoriza a utilidade da observação e da identificação de problemas e deve ser capaz de realizá-la o mais objectivamente possível, para que a análise e percepção contextual conduzam a uma coerente avaliação.

9. Dentro das funções do supervisor a ajuda é considerada indispensável, quer na descoberta de meios, técnicas, formas de ser empenhadas, conscientes e fundamentadas, quer a nível pessoal e profissional. Os supervisores assumem-se como profissionais amigos que abrem caminhos aos formandos, para que os próprios definam os seus trajectos e neles caminhem de forma progressivamente autónoma. A criação de um ambiente saudável promotor de uma boa relação de trabalho, em que os intervenientes desenvolvam o espírito de reflexão e auto-conhecimento é outra das funções do supervisor, considerada essencial ao sucesso da supervisão.

10. Uma das funções centrais do supervisor é encorajar os formandos para a acção, a observação, a reflexão, a autonomia e a aprendizagem, bem como motivá-los para a continuidade do seu percurso de formação. É, também, função do supervisor dar ao formando desafiantes oportunidades de acção, com um grau de dificuldade que o conduza à progressão e optimização do seu desenvolvimento. O apoio através do diálogo, do elogio, da desmistificação de problemas, bem como o inculcar confiança, aceitar ideias e trabalhar em cooperação num clima de mútua entajuda são também funções do supervisor, bem como a observação e orientação dos formandos

11. Para além da função de partilha de saberes e experiências, surge a de questionamento em relação ao desempenho dos alunos e da situação e o despertar desse hábito nos candidatos à educação de infância, bem como a de incentivo aos formandos para a importância de uma postura de trabalho consciente, positiva e entusiasta conducente à reconstrução de aprendizagens.

12. Na operacionalização da supervisão é valorizada a importância do envolvimento do supervisor e do trabalho conjunto com o formando, com vista a acompanhar, amparar, e estimular para este percorrer o seu trajecto cada vez mais com maior segurança.

13. A presença permanente do supervisor na sala e o seu envolvimento directo nas actividades é fundamental, quer na recolha de observações, para posterior análise e reflexão, quer para desenvolver essa mesma atitude no formando, com vista à reformulação da futura acção. O acompanhamento da acção, com uma maior ou menor proximidade, depende do nível de desenvolvimento em que se encontra o formando e do conhecimento que o supervisor tem deste, criando desta forma situações de distanciamento e outras de aproximação estratégica, que facilitem uma mais sustentada reflexão.

14. A reunião diária permite à equipa, recordar e reflectir sobre a acção, de forma a não se perderem os aspectos essenciais à análise supervisiva. Nela evidencia-se a preocupação do supervisor, em parar e pensar, analisar, identificar e resolver problemas, questionar todo o desenrolar da acção, dialogar sobre os erros, para com eles aprender e sensibilizar os formandos para esta atitude, visando quer a análise reflexiva da prática, quer o desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes. Os encontros diários de reflexão constituem tempos privilegiados de interacção e partilha social, onde o apoio e a ajuda de colegas profissionais com mais experiência contribuem para a acção autónoma e responsável dos formandos em diferentes contextos.

15. Na reunião semanal a equipa de supervisão faz o ponto da situação sobre a intervenção, analisa, reflecte criticamente, fomenta e ajusta a planificação à realidade educativa, aspectos estes considerados fundamentais à realização de um consciente trabalho de supervisão.

16. O supervisor valoriza, intencionalmente, a participação de todos na definição dos objectivos e das estratégias, na identificação e resolução de problemas, na divisão de tarefas, na organização e gestão do espaço, do tempo e dos recursos materiais e humanos. Atribui à avaliação um lugar de relevo que incide sobre a coerência de atitudes, a acção que é desenvolvida, o seu encadeamento e o respeito pelos princípios que a orientam, numa perspectiva evolutiva de aprendizagem e desenvolvimento. O feedback do supervisor sobre o nível de desenvolvimento, progressos ou falhas do formando, em conjunto com a auto-avaliação deste, funcionam como estratégias construtivas no sentido da melhoria gradual da acção do formando. Neste processo o espírito de equipa e o envolvimento de todos os

elementos conduzem a uma linha de acção comum, facilitada pelo diálogo, pela partilha e pelo ambiente interpessoal positivo indispensáveis ao sucesso da supervisão.

17. Ainda na operacionalização da supervisão a empatia é considerada um factor facilitador, indispensável para o melhor conhecimento dos formandos e percepção dos seus problemas. Traduz-se em dar atenção, saber ouvir, preocupar-se com os problemas e ansiedades dos principiantes, transmitir sinceridade, calma e credibilidade de alguém que já passou pelo mesmo processo e tem alguma experiência.

18. A relação estabelecida com os formandos é de igualdade, revela imparcialidade, ausência de preferências e mostra ao formando que, em determinados aspectos ambos se situam ao mesmo nível, sendo esta atitude promotora do desenvolvimento bem sucedido da supervisão.

19. É evidente, por um lado uma preocupação em adoptar uma postura de aceitação, para que os formandos sejam eles próprios construtores dos seus percursos de formação e por outro lado, uma necessidade de individualizar a acção do supervisor conforme as particularidades e o nível de realização de cada formando.

20. A criação de uma relação de apaziguamento, incentivo e abertura entre os elementos envolvidos no processo de supervisão, especialmente por parte do supervisor, é útil para minimizar problemas, ultrapassá-los, vencer dificuldades e corresponde a uma atitude conducente ao crescimento pessoal e profissional. A relação entre os intervenientes quando pautada pela franqueza, confiança, partilha e complementaridade cria laços de amizade salutares e vitais à supervisão e deles depende o enriquecimento quer do supervisor quer do formando.

21. Se por um lado é evidente a preocupação em colocar os formandos no mesmo nível, por questões de relação, essa mesma preocupação emerge relativamente a uma capacidade de individualizar tradutora de uma certa disponibilidade para ajudar cada formando a construir o seu próprio percurso. Notamos, portanto, nesta análise, uma capacidade das supervisoras para individualizar o seu estilo de relação conforme o nível de desenvolvimento dos formandos, as suas capacidades e, mesmo, as suas características.

22. A reflexão crítica é encorajada por uma postura de humildade de saber por parte do supervisor, que não sabe tudo, que se questiona, que também aprende com a partilha de situações e dos saberes, não se considera infalível e, intencionalmente, dá oportunidade a que as alunas se apercebam disso, sendo esta uma forma de evoluir no processo de aprendizagem.

A reflexão conjunta e partilhada dos elementos da equipa potencia o desenvolvimento de competências que visam o melhoramento da prática pedagógica.

23. A vivência dos formandos em ambiente reflexivo é promotora de uma atitude de reflexão que é valorizada, pelo supervisor, como condição essencial a uma prática pedagógica coerente, consciente, rica e que leva, também, ao conhecimento de si próprio. Assim, um supervisor reflexivo faz desabrochar essa postura nos formandos. O desenvolvimento da acção reflexiva é feito através da análise da prática, da discussão dos problemas encontrados, da compreensão das situações, com vista à tomada de decisões. Esse desenvolvimento é muito influenciado pela atitude de entusiasmo do supervisor que ao questionar-se a si e ao real, combate a rotina, tem uma mentalidade permeável a novos conhecimentos e respeita e considera as perspectivas dos outros.

À medida que esta investigação ia acontecendo foram surgindo, em nós, algumas preocupações que, se por um lado, nos tornavam cada dia mais conscientes do quanto ainda havia por descobrir e perceber na área da supervisão, também por outro, nos iam despertando algumas ideias que nos parecem interessantes e constituem, a nosso ver, material de estudo para futuras investigações. Apresentamos algumas, que podem ser boas possibilidades de investigação futura:

- Conhecer o pensamento e a prática do supervisor através das perspectivas dos formandos;
- Perceber como pensam e agem os supervisores nos diferentes estádios de desenvolvimento;
- Conhecer como é que os supervisores constroem e desenvolvem a sua identidade profissional;

Finalmente, não poderemos deixar de mencionar o valor e o significado que a realização deste estudo teve para o nosso aperfeiçoamento pessoal e profissional.

A nível profissional e no âmbito dos conhecimentos teóricos, foi para nós muito importante o contacto que tivemos com diferentes estudos sobre a formação de educadores. As pesquisas, as leituras e as análises realizadas ampliaram a nossa visão, possibilitaram um conhecimento mais aprofundado do campo supervisiivo, bem como nos permitiram uma melhor e mais fundamentada acção como docente da prática pedagógica na Universidade da Madeira.

Com esta investigação, sentimos que em nós ocorreram algumas mudanças, especialmente no que se refere àquilo que outrora fazíamos de forma intuitiva e com boa intenção, sem que o soubéssemos fundamentar e que hoje fazemos de forma mais consciente e fundamentada.

E se a nível profissional obtivemos benefícios com este estudo, o mesmo aconteceu em relação ao nosso processo de desenvolvimento pessoal. A experiência, o contacto com as pessoas e as novas leituras que gradualmente aconteceram ao longo da investigação, enriqueceram-nos, constituindo factores promotores de mudança, mudança que ocorreu e nos fez dar mais um passo em frente em termos de formação pessoal.

A nível geral, aquilo que sentimos é a agradável sensação de termos realizado uma importante aprendizagem e de querer continuá-la, esperando, também, ter contribuído para que outros aprendam e, tal como nós, sintam a premente necessidade de valorizar-se neste domínio a bem da formação de novos profissionais da educação.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. (1982). Supervisão Clínica: Um conceito e uma Prática ao Serviço da Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 16, p. 151-168.

ALARCÃO, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. *Cadernos CIDInE*, 1, p. 5-22.

ALARCÃO, I. (1992). Prefácio. In J. Tavares (Ed.). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro. CIDInE: p. 5-8

ALARCÃO, I. (1994). *Supervisão de Professores e Reforma Educativa*. IGE – In Formação. Ano 3. N.º 1, Maio.

ALARCÃO, I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro, CIDInE.

ALARCÃO, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto, Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2002). *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas?* In. J. Formosinho (org.). *Supervisão na Formação de professores I. Da sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra, Almedina.

ALARCÃO, I.(1993). Prefácio. In J. Tavares (Ed.). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de Professores*, Rio Tinto, ASA: p. 11-13.

ALARCÃO, I., (1996). *Ser Professor Reflexivo*. In Alarcão I. (org.) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

AMADO, M. A. (1994). *A Autoscopia em Supervisão: Uma Estratégia para Reflexão e Consciencialização dos Professores sobre a sua Prática Lectiva*. In J. Tavares (Ed.), *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios Cidine*. Aveiro: CIDInE.

AMARAL, M. J., MOREIRA, M. A. e RIBEIRO, D. (1986). *O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo: Estratégias de Supervisão*. In Alarcão, I. (org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

BAGENSTOS, N. (1975.). *The Educational Forum*, The teacher as an inquirer.

BAIRRÃO, J. (1993). *Educação Pré-Escolar em Zonas Desfavorecidas*. In *Encontros sobre a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 81-88.

BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.

BORROWMAN, M. (1956). *The liberal and technical in teacher education*. New York: Teachers College Bureau of Publications.

BRUNER, J. (1973). *Uma Nova Teoria da Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch.

CARDONA, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Col. Infância. Porto: Porto Editora.

CARDOSO F., MOTA M., PINHEIRO T. (2000). *A situação da Formação dos Supervisores em Portugal*. In *Inovação*, 13, p. 2-3, 83-101.

CARUSO, J. (1998). What cooperating teachers case studies reveal about their phases of development as supervisors of student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 21, nº1, p. 119-132.

CLINARD, L. M. & ARIAV, T. (1998). What mentoring does for mentors: a cross-cultural perspective. *European Journal of Teacher Education*, 21, nº1, p. 94-108.

- COREY, S. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teachers College Bureau of Publications.
- CORTESÃO, L. (1991). *Supervisão numa perspectiva clínica. Ciências de Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- ELLIOT, B. & CALDERHEAD, J. (1993). Mentoring of teacher development: possibilities and caveats. In D. MacIntyre, H. HAGGER & M. WILKIN (Eds.), *Mentoring perspectives on school-based teacher education*, p. 166-189. London: Kongan Page.
- ELLIOT, J. (1976). *Interchange*, Developing hypotheses about classrooms from teachers personal constructs.
- ESTEVES, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- ESTRELA, A (1985). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Lisboa. Instituto Nacional de Investigação Científica.
- FALUS, I. (1996). Analysing some characteristics of teaching practice in Hungary. *European Journal of Teacher Education*, 19, nº3, p. 305-312.
- FORMOSINHO, J. O. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores*. I e II. 1º e 2º volume. Coleção Infância. Porto. Porto Editora.
- FRANKE, A. & DAHLGREN, L. O. (1996). Conceptions of mentoring: an empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 12, nº 6, p. 627-641.
- GLICKMAN, C. (1980). The Developmental Approach to Supervision, *Educational Leadership*, p. 178-180.
- GLICKMAN, C. D. (1985). *Supervision of Instruction: a developmental approach*. Boston, Allyn and Bacon.
- GOMÉZ, A. P. (1992). *O Pensamento Prático do Professor: a Formação do Professor Reflexivo*. In A. Nóvoa (cord.) Os professores e a sua Formação. Lisboa, D. Quixote: p.93-114.

GUERREIRO, A. (1999). Apontamentos sobre as representações sociais de alunos/futuros professores de Matemática a propósito do supervisor e do processo supervisiivo. In Actas do I Congresso Nacional de supervisão, *Supervisão na formação – contributos inovadores*, p. 74-81. Aveiro: Universidade de Aveiro.

HENRIQUES, A. (1981). Aspects de la théorie piagétienne et pédagogie. Piaget et l'école. *Aprendizagem e Desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget, I (1), p.15-33.

JOYCE, B. (1972). The teacher innovator. A program for preparing educators. *Perspectives for reform in education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

KLIEBARD, H. (1973). *Teacher College Record*, Metaphorical roots of curriculum design.

KOERNER, M. C. (1992). The cooperating teacher: an ambivalent participant in student teaching. *Journal of Teacher Education*, 43, nº1, p. 46-56.

KREMER-HAYON, L. (1991). The stories of expert and novice student teachers' supervisors. Perspectives on professional development. *Teaching and teacher education*, 7, nº5/6, p. 427-438.

MACHADO (1981). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa: Sociedade da Língua Portuguesa*. . Lisboa

MARCELO GARCIA, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma Mudança Educativa*. Coleção Ciências da Educação Século XXI. Porto. Porto Editora.

MERRIAM, B. (1988). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*.

MIARARET, G. (1981). *A Formação dos Professores*. Coimbra: Almedina

MONTEIRO, M. A. (1993). *A Autoscopia em Supervisão: Uma Estratégia para Reflexão e Consciencialização dos Professores sobre a sua Prática Lectiva*. Tese de Mestrado Policopiada, Universidade de Aveiro, Aveiro.

OLIVEIRA, L. (1992). *O Clima e o Diálogo na Supervisão de Professores*. Instituto Politécnico de Leiria. In TAVARES, J. (org.), *Supervisão e Formação de Professores*. Cadernos CIDInE. Aveiro.

OLSEN, P. M. & CARTER, K. (1989). The capabilities of cooperating teachers in U.S.A. schools for communicating knowledge about teaching. *Journal of Education for teachers*, 15, nº 2, p. 113-131.

PATTON, Michael (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications.

POISSON, Yves (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

QUINTAS, H., ARCO, J., MESTRE, M. & GONÇALVES, M. (1999). Identificação de níveis de reflexão em alunos em formação inicial. In Actas do I Congresso Nacional de Supervisão, *Supervisão na formação – contributos inovadores*, p. 124-131, Aveiro: Universidade de Aveiro.

RUST, F. (1998). How supervisors think about teaching. *Journal of Teacher Education*, 39, nº 2, p. 56-64. S. Francisco: Jossey-Basse Publishers.

SÁ-CHAVES, I. (1994). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento. Aveiro, Universidade de Aveiro.

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Contributos na área da formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade.

SA-CHAVES, I., PIRES, E., CARVALHO, A., & FERREIRA, P. (1999). A mais-valia formativa das estratégias de supervisão vertical e horizontal. In Actas do I Congresso Nacional de supervisão, *Supervisão na formação – contributos inovadores*, p. 107-118. Porto: Porto Editora.

SALZILLO, F., & VAN FLEET, A. (1977). *Journal of Teacher Education*, Student teaching and teacher education: A sociological model for change.

SAUNDERS, S., PETTINGER, K. & TOMLINSON, P. (1995). Prospective mentors' views on partnership in secondary teacher training. *British Educational Research Journal*, 21, nº2, p. 119-218.

SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals think in action*. New York. Basic Books. A Division of Harper Collins Rublishers.

SCHÖN, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

SHULMAN, L. (1982). *Skills of supervision and staff management*. Itasca, IL: F. E. Peacock Publishers.

SIEGEL, H. (1980). *Educational Forum*, Critical thinking as an educational ideal.

SILVA, I.L. (1991). “Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância”. In Estrela, A., Pinto, M., Silva, I. L., Rodrigues, A. e Pinto, P. R. (Eds.) *Formação de Professores por Competências*. Projecto Foco. Lisboa, Gulbenkian.

STRATEMEYER, F. (1956). *Teacher education for a free people*, Issues and problems in teacher education, American Association of Colleges for Teacher Education.

TAVARES, J. (1995). Componentes do Processo de Activação do Desenvolvimento Psicológico. In J. Tavares A. Bonboir (Eds.), *Activação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Educação*. Aveiro, CIDInE: p. 41-64.

TRACY, S. J. (2002). *Modelos e Abordagens*. In Formosinho, J. O. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto. Porto Editora.

VIEIRA, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Coleção em Foco. Rio Tinto. Edições Asa.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

YGOTSKY, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

WALKER R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata

YIN, Robert K. (1989). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

ZAHORIK, J. A. (1988). The observing-conferencing role of University supervisors. *Journal of Teacher Education*, 39, n°2, p.9-16.

ZEICHNER, K. M. & GORE, J. M. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: a case study from the united states. *Teaching & Teacher Education*, 7, n° 2, p. 119-136.

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

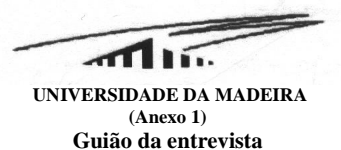
LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

Lei 5/77, Diário da República, nº 26, I série, de 1 de Fevereiro.

Lei 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República nº 237, I série, de 14 de Outubro.

Lei 5/97, Lei-quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República nº 34, I série, de 10 de Fevereiro.

ANEXOS



I – Tema

O pensamento e a prática do supervisor

II – Objectivo

Recolher elementos que identifiquem o pensamento e a prática do supervisor ou com pensa e age o supervisor.

Blocos	Objectivos Específicos	Temas/questões	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista. Motivação do entrevistado.	Legitimar a entrevista. Motivar o entrevistado.	Relembrar o tema do trabalho. Agradecer a ajuda e colaboração. Assegurar a confidencialidade das informações prestadas. Garantir o feedback das conclusões.	Criar um ambiente de empatia. Responder com clareza às questões da entrevistada.
Bloco B Recolha de dados pessoais.	Conhecer alguns dados pessoais do entrevistado.	Idade. Estado civil. Entidade formadora. Tempo na supervisão. Motivações e outros interesses.	Levar o entrevistado à descrição pormenorizada.

<p>Bloco C</p> <p>O Pensamento do supervisor.</p> <p>A Prática do supervisor.</p>	<p>Identificar concepções de supervisão.</p> <p>Perceber modelos usados pelo supervisor.</p> <p>Perceber que formação tem o supervisor.</p> <p>Caracterizar a prática de supervisão a nível dos papéis e funções, estratégias e relação.</p> <p>Perceber se o supervisor contribui para a criação de educadores reflexivos.</p>	<p>O que é para si a supervisão? O que é para si ser supervisor? Como chegou a supervisor? Que formação recebeu para exercer a supervisão? Que competências deve ter um supervisor? Orienta-se por algum modelo de supervisão específico? Em que consiste a sua prática de supervisão? Como caracteriza o seu papel como supervisor? Que estratégias de supervisão usa na sua prática? Como caracteriza a sua relação com as estagiárias? Como lhes encoraja a reflexão crítica?</p>	<p>Trata-se de uma entrevista semi-estruturada de perguntas abertas que permite a livre expressão do entrevistado.</p> <p>Conduzir o entrevistado a uma descrição pormenorizada através de análises, inferências, causas e consequências.</p> <p>O tempo de duração da entrevista dependerá do desenvolvimento que terá cada uma das temáticas desenvolvidas pelo entrevistado.</p>
--	---	--	---



UNIVERSIDADE DA MADEIRA

(Anexo 2)

Protocolo da Entrevista

(Supervisora I)

Entrevist. - Como já antes lhe tinha referido esta entrevista é um dos instrumentos que vou usar para obter dados que permitam desenvolver o meu estudo cujo tema é o pensamento e a prática do supervisor. Também já sabe que a gravação é só para captar melhor toda a informação e para me facilitar a análise. Depois se tiver curiosidade posso oferecer-lhe uma cópia.

S1 – Sim, sim era engraçado. Se calhar ainda dou umas gargalhadas quando ouvir. (Risos).

Entrevist. – Sim é muito engraçado, às vezes até pensamos que não somos nós. Esta conversa é muito importante para o meu trabalho, por isso queria começar por agradecer a sua disponibilidade, a sua colaboração e dizer-lhe que sem elas não seria possível realizar este estudo.

S1 – Não tem que agradecer. Eu gosto de colaborar, porque não perco nada com isso, antes pelo contrário, acho que é uma forma de eu pensar nas coisas e isso faz-me evoluir. Até estou curiosa para ver o que é que isto vai dar.

Entrevist. – Fico contente pela sua curiosidade e prometo que quando tiver as conclusões do estudo faço-as chegar até si de boa vontade.

S1 – Pode ter a certeza que ficava muito satisfeita, porque era uma forma de eu aprender mais coisas sobre a supervisão.

Entrevist. – Vamos então falar um bocadinho sobre isso mesmo: a supervisão. O que é que para si isso é?

S1 – Para mim supervisão é orientação. Até gosto mais da palavra orientação, não sei porquê..., talvez porque estou mais habituada, mas a palavra supervisão... não sei, associo-a a diferentes hierarquias..., não sei, prefiro a orientação. A supervisão é uma porta de conhecimento tanto para as alunas como para mim. Aliás, cada vez que tenho alunas ganho novas experiências e sinto que cresço como pessoa e como profissional. Sem querer ensinar elas aprendem comigo, mas eu também aprendo muito com elas... pode acreditar. Normalmente fazemos o trabalho em conjunto, independentemente de um ser o supervisor e outro o formando, até mesmo a planificação. Funcionamos como uma equipa e sou um elemento dela. Desta forma ajudo e sou ajudada. Ter estagiárias é sem dúvida ajudar da melhor forma possível no crescimento pessoal e profissional do nosso colega. Penso que não se pode pensar nestes aspectos em separado, não há lógica. Se há coisa de que eu é aprender e acho que a melhor forma de aprender é partilhando experiências e para mim a supervisão não foge a regra. Parto do princípio que ninguém ensina nada a ninguém. O que acho é que todos aprendem com o outro se assim o quiserem. Quando faço supervisão dou a minha orientação, abrindo-lhes caminhos sem os indicar, mas deixando sempre que sejam elas a percorrê-los.
(...)

Entrevist. – Quando exerce supervisão utiliza algum modelo?

S1 – Algum modelo? Não sei. Não sei qual é o meu modelo, mas se pensar... Deixa ver... Pensando bem... Não me oriento nem utilizo, pelos menos de forma consciente, nenhum modelo específico de supervisão, porque na verdade não conheço nenhum. Ora bem, qual é o meu modelo? O meu modelo é..., o meu modelo é baseado na minha experiência de supervisão. Aquilo que eu sinto é que o meu modelo se baseia muito naquilo que eu sou como

pessoa e como profissional. O que eu tento é ter uma abertura grande com as estagiárias para que elas possam colocar as suas questões, estar a vontade para experimentarem. Com elas, analiso, quero dizer... Analiso, como hei-de explicar, analiso de preferência com as alunas e questionamos formas de actuação. Questionar é essencial na supervisão..., serve, não só, para descobrir problemas, perceber pontos de vista e também para procurar resolver situações. Quase sempre tenho por hábito questionar o meu trabalho. Procuo, sempre, analisar aquilo que faço, ou melhor..., tento ver como é que correm as coisas e porquê. Com as alunas, julgo que procedo da mesma maneira e acho lhes devo desenvolver essa faceta..., isto é para mim o meu modelo. Na verdade o que é essencial é que... É preciso parar, pensar e de preferência em conjunto. Sim porque se for em conjunto torna-se mais rico pela colegiabilidade, partilha de ideias e pelo maior número de sugestões com vista a resolução dos problemas. Várias cabeças a pensar é sempre melhor que uma. Para mim não há... Não há paradigmas únicos nem há modelos iguais, penso que os bons caminhos de um professor podem não, necessariamente, o ser para outro professor. O modelo que se usa depende de..., de... o modelo que se usa depende da situação, pois é isso. Até porque nem sempre a situação se adequa a este ou aquele modelo concebido. Para mim é a situação que cria o modelo e normalmente as situações são sempre variadas. Sem ser na supervisão ou mesmo nela eu actuo mediante a situação que surge e tenho a certeza que não é sempre da mesma forma.

Entrevist. – De acordo com o seu ponto de vista, o que significa ser supervisor?

S1 – Ser supervisor é ajudar as outras pessoas naquilo que eu entendo e nos conhecimentos que tenho, ou melhor em tudo o que é necessário para se exercer a profissão, neste caso do educador de infância. O supervisor deve ser comunicativo. É bom conversar com elas. É falando que agente se entende. Sim, sim até porque se eu não me abro, se eu não falo ou melhor se não clarificamos as coisas..., quer dizer... assim eu não me sinto bem e penso que elas devem sentir o mesmo. Eu gosto muito de falar e, também, gosto muito de aprender. Aprender seja o que for é bom. Para mim aprender dá-me prazer e ter estagiárias para mim é uma grande oportunidade de aprendizagem. Eu aprendo, sempre coisas novas com elas e isso dá-me muito gozo.

Entrevist. – Quer acrescentar mais alguma coisa sobre o supervisor?

S1 – Há muito mais coisas. O supervisor deve compreensivo e também muito responsável. Eu tento sê-lo com as minhas alunas... bem, pelo menos faço um esforço... tenho essa preocupação. Tento escutar as suas opiniões e ajustar com a minha forma de pensar. É preciso, também, ter muito responsabilidade, ponderar as acções, os contextos, ... O

supervisor tem que ser seguro, tem, também, de saber aquilo que faz, tanto a nível teórico como prático. Deve ser experiente, coerente com os seus princípios e, também, ter presente o que se espera de um educador de infância. Outra coisa muito importante é o seguinte: para ser-se supervisor, há que saber trabalhar em equipa. Mais do que ensinar, porque eu acho que não ensino, eu... simplesmente trabalho e trabalho com as estagiárias, funcionamos como uma equipa e a partir daqui as coisas fluem. Olhe outro aspecto importante é: estar habituado a reflectir sobre o trabalho e criar esse hábito é importantíssimo para quem faz supervisão. Aquela situação do... está tudo bem...ou então... está tudo mal, isso não resulta. É muito importante reflectir sobre a situação em todos os aspectos. Na supervisão há uma coisa que não podemos esquecer. Refiro-me a tudo o que se refere à... Bem queria dizer a palavra certa... Estão a faltar-me as palavras, mas há uma coisa que ajuda mesmo bastante... é a colaboração. E quando falo em colaboração refiro-me a tudo, desde a planificação à operacionalização das actividades. Eu gosto de sentir que faço parte da equipa e isso só é possível se eu colaborar a todos os níveis. Eu acho, por várias razões que o supervisor deve ter... Se pensarmos bem, para acompanhar a formação de novos profissionais, neste caso de novos educadores, é preciso que o supervisor possua determinadas características, como por exemplo, uma formação pedagógica e científica mais aprofundada, mais actualizada de maneira a que possa acompanhar devidamente os futuros educadores. Pois é, o problema é que se uma pessoa, quero dizer, se uma pessoa não procura por si a formação... Sou de opinião que a Universidade também se devia preocupar com isso.

Também acho outra coisa. Acho que o supervisor nunca, nunca deve ser uma pessoa desencantada profissionalmente, pois isso transmite-se aos estagiários e marca, mas marca muito e de forma negativa. Parece que já estou a falar demais, não?

Entrevist. – Não, não esteja à vontade. O que está a dizer tem muito valor para o trabalho.

S1 – É que de repente estou a lembrar-me de outras coisas que penso serem importantes.

Entrevist. – Então diga, é isso o que eu quero. Estou aqui para isso mesmo.

S1 – É sobre aquilo que eu chamo humildade. Devemos, especialmente, na nossa profissão ser um bocadinho humildes. A humildade não fica mal a ninguém. Não tenho a pretensão de mostrar que sei. De que adianta querer mostrar que se sabe. Para já nunca somos bons em tudo. Parto do princípio de que não sou perfeita, não sei tudo. Não devo ter medo de errar, nem muito menos estar convencido que já sei tudo. Além disso falar sobre o erro é muito importante na aprendizagem e há ainda outra questão: as estagiárias habituam-se a ver o erro

como algo que acontece e é útil à aprendizagem. Aqui podemos falar da crítica, sabe? A crítica é valiosa. Está claro que me refiro à crítica que visa a construção e o desenvolvimento. Longe de mim pensar numa crítica negativa, do “bota abaixo”, percebe..., não, isso nem pensar. Penso que o supervisor é um colega que já pensou nalgumas coisas e, também, tem algumas experiências. Tenho consciência que agora não sou nem faço o que já fiz, o que é certo é que a experiência... Os anos de experiência dão-nos uma segurança para lidar com as questões de uma forma mais objectiva e de acordo com a realidade, com contextos, etc.

O supervisor tem que estar atento, tem que observar muito bem, para evitar maximizar acções simplistas, de forma a não perder-se a riqueza que advém da análise, o mais aproximada possível da realidade.

No meio disto tudo nós às vezes, muitas vezes, funcionamos como modelos. No fundo no fundo, sem querer, o supervisor acaba por ser um modelo e assim sendo que possa ser um modelo e o mais positivo possível.

Entrevist. - Tem alguma formação na área da supervisão?

S1 – Não, não tenho formação nenhuma específica em supervisão, infelizmente. Realmente quando comecei a fazer supervisão não tinha qualquer formação na área, assim como hoje não tenho. Acerca da supervisão o que eu penso é resultado de algumas coisas que tenho andado a ler, assim como da experiência que tenho tido a este nível. Acho que em termos de formação um supervisor deve ter um tipo de formação mais específico de forma a exercer essa função, no fundo de forma mais consistente. Devido a um conjunto de leituras e percepções, posso dizer que fiz um percurso não formal mas pessoal.

Entrevist. - Como é que chegou à supervisão?

S1 – Deixe-me pensar. Bem na altura estava a trabalhar numa creche e alguém que dava aulas na universidade, na altura nem sequer se falava em universidade, era o CIFOP, essa pessoa que era minha conhecida, contactou-me dizendo-me que tinha várias estagiárias e convidando-me a colaborar na formação de novos educadores.

Entrevist. - Quais são na sua opinião as funções do supervisor?

S1 – As funções do supervisor. No fundo isso refere-se ao que ele faz, ao seu papel, não?

Entrevist. – Sim, sim isso mesmo.

S1 – Bem o papel do supervisor é... Tenho de pensar um pouco naquilo que faço. Aquilo que eu penso é que o papel do supervisor tal como eu concebo é o de ajudar cada um a descobrir-se, a descobrir os seus meios, as suas técnicas, encontrar a sua maneira ser e de estar. Em relação às estagiárias. Temos que deixar mas na altura certa dar uma mãozinha. Percebe o que eu quero dizer. Eu não sinto que saiba mais do que elas só que, em determinadas coisas fala a experiência e acho que devo ajudar no momento certo. Devemos analisar, estudar e discutir com os outros, os seus percursos, os seus caminhos a fim de que cada qual possa ser construtor do seu próprio percurso de formação e, fundamentalmente, encontre os seus caminhos e defina os seus projectos. Acho que me cabe proporcionar um ambiente saudável de máxima descontração. Acredito que se houver bom ambiente, se nos entendermos mesmo que não pensemos da mesma forma é óptimo e enriquece-nos. Penso que todos somos diferentes e ainda bem. O que é preciso é aceitarmo-nos tal e qual como somos, mas não quero perder o fio à meada.

Voltando ao papel do supervisor que é sobre isso que estamos a falar, não é verdade?

Entrevist. – Exactamente.

S1 – O papel do supervisor quanto a mim é essencialmente o de encorajar a acção, a observação, a reflexão e a autonomia do aluno, para que ele se sinta à vontade para experimentar e que seja capaz de fazer uma auto-reflexão e possa, ainda, aprender com os próprios erros. Há alunas que são elas próprias a dizer: acho que no controlo do grupo precipitei-me, podia ter corrido melhor, etc. Às vezes até são mais críticas do que nós. Como dão grande importância àquele desenrolar da actividade e queriam que corresse de uma outra maneira, às vezes são elas próprias a serem exigentes demais consigo próprias. Compete-nos, também, desmistificar um pouco isso. Não é importante pegarmo-nos em pormenores como, por exemplo, uma maior entoação de voz, o que interessa é que o objectivo tenha sido conseguido. Tenho tido estagiárias com quem tenho gostado imenso de trabalhar. Tenho a certeza que estão a desempenhar o seu papel como deve ser, porque desenvolviam um bom trabalho e eu adorei trabalhar com elas. Tenho por hábito trabalhar com elas, tanto na planificação como na acção. Penso que desta forma, com o meu apoio na acção, com o meu incentivo, estou a contribuir para aumentar a coragem que é o que elas muitas vezes precisam. Quando trabalhamos com elas, quando também nos envolvemos no trabalho e nos apoiamos mutuamente elas sentem mais confiança. Sabe que é assim. Acho que isso faz parte das minhas funções como supervisora.

É importante dar todo o apoio mas, também, lançar o estagiário a caminhar para a frente, ou seja ir, sempre, um pouco mais além do que aquilo que já é capaz. Estou convencida que é..., bem isto é o que eu penso. Sabe é nossa função, aquilo que fazemos é... através do apoio, das bases e do ambiente favorável que lhes proporcionamos, a nossa função é ajudar as alunas a fazerem uma caminhada, provavelmente, mais rica do que aquela que fariam sem nós, sem a nossa experiência, sem a nossa estimulação.

E quando aparecem dificuldades, coisas que acontecem... Acho que é muito importante fazer a partilha dos aspectos positivos e também daquilo que de menos positivo tenha acontecido, encontrar ou se necessário dar pistas para outras estratégias, no fundo para encontrarmos respostas a algumas dificuldades. As dificuldades surgem, a quem não acontece? Temos é ser capazes de..., ora bem... Questionarmo-nos a nós próprios, questionar toda a situação e não só o desempenho, do acabei o meu dia, está despachado agora amanhã vou fazer outras actividades. Acho que é muito importante pensar: fiz isto assim... resultou mas se tivesse feito assado será que era melhor? Podia ter tido outros resultados ou perdi esta oportunidade assim, assim... Julgo que se eu faço uma reflexão conjunta e partilhada considero que isso é adequado e espero que também façam o mesmo.

Entrevist. – E na prática como é que tudo isso acontece? Como é que isso é operacionalizado?

S1 – Isso acontece muito, naturalmente quando trabalhamos com elas. Prefiro que elas sintam que eu não estou fora da situação, também estou envolvida, que as acompanho, que estou dentro de tudo o que acontece na sala, por isso estou ali, sempre com elas a trabalhar. Desta maneira, elas sentem que podem contar comigo para aquilo que for preciso, para, por exemplo, e se necessário, eu fazer uma pequena intervenção ou dar uma sugestão. Julgo que assim sentem que eu as apoio e caminham sós com maior segurança.

Estou sempre na sala com as estagiárias, sou mais um elemento da equipa de trabalho. Acho que isso é bom, porque elas sentem o meu apoio e além disso se alguma coisa correr não tão bem, estou ali para ajudá-las a encontrar uma solução. Quando se trabalha em conjunto... Prefiro que em conjunto se encontre o fio condutor do trabalho dando-lhes margem para elas mesmas, sentindo-se à vontade, poderem planificar, (...) sabendo que todo o trabalho é sempre um trabalho de equipa, pois há que, também, estar dentro dessa planificação. Nesse acompanhamento às vezes é preciso... Precisamos, por vezes, de nos aproximar, enquanto que outras vezes nem tanto. Depende muito do tipo de aluna que temos. Em todo o caso o

importante é ter-se consciência que é nossa função dosear a ajuda consoante as necessidades de cada estagiária.

Diariamente temos uma conversa sobre o que se fez nesse dia. Habitualmente, recordamos o que fizemos ao longo da manhã. Isso acontece sempre.

Entrevist. – O que costumam fazer além desse recordar?

S1 – Normalmente costumamos fazer reuniões diárias em que se faz um bocadinho a avaliação e a reflexão do dia. Falamos sobre aquilo que foi realizado, pensamos juntas sobre alguns aspectos: aqueles que correram bem e os que correram menos bem. Os mais positivos são valorizados e sobre os outros tentamos, sempre, questionarmo-nos para que sejam encontradas hipóteses de maior sucesso. Para mim reunir diariamente é ... É importante reunir diariamente para avaliar o desenrolar da acção e os efeitos e reformular o que estava previamente planeado, também em conjunto. Como sabe há sempre coisas que não correm da melhor maneira, não é?

Nem sempre tudo corre da melhor forma, mas isso para mim não tem problema. Surgem, por vezes, situações que não correm tão bem. O que não pode deixar de se fazer é descobrir onde é que se falhou e porquê. É reflectindo, rebuscando o que foi feito e tentar questionar: porque é que se fez assim, será que o objectivo que pretendia foi atingido, será que poderia ter feito de outra maneira para que atingisse o objectivo pretendido? Este é um exercício feito todos os dias.

Às vezes, também, me sinto mais ansiosa por qualquer motivo relacionado com a nossa intervenção. É na reunião que, tanto eu como elas, partilhamos as nossas preocupações, as nossas ansiedades. E não só fazemos essa reunião, como fazemos também uma semanal.

Semanalmente sentamo-nos para conversarmos face ao que se pretendia na planificação anterior ou naquela realizada para um prazo mais alargado. Isso depende. A flexibilidade da planificação tem de ser uma realidade e a reflexão, a análise, frequentes e em equipa, são uma necessidade, se pretendermos desenvolver uma acção educativa consciente. Em geral definem-se os objectivos que se pretende atingir, por exemplo naquela semana ou naquela quinzena, as estratégias adequadas a implementar e os recursos necessários. Assim em conjunto, o trabalho fica mais rico e o envolvimento de todos é maior. Para mim, isso é muito importante

É essencial reflectir sobre a acção desenvolvida em equipa, se houve coerência de atitudes, se houve um fio condutor no trabalho e respeito pelos princípios orientadores traçados inicialmente pela equipa.

Fazemos nas reuniões, a reformulação de objectivos com vista a uma melhor adequação face aos resultados verificados ao longo do desenrolar do processo. Por vezes o grupo evidencia necessidades ou interesses diferentes e é necessário alterar metas e objectivos. O caminho tem que ser continuamente reconstruído! Pois é, até porque como já falamos, nem sempre tudo corre como nós queremos e acontecem coisas menos boas. E o que é que fazemos? Face aos problemas que surgiram, dificuldades ou até erros cometidos, de qualquer das partes, normalmente pensamos sobre isso um bocadinho e logo, logo apresentamos soluções. O problema não é errar, é manter-se no erro! É claro que isto acontece quando há um bom ambiente de trabalho.

Outra coisa que se faz é... Dividir tarefas, quer a nível da organização dos recursos humanos, quer materiais, é uma das coisas que se faz na reunião semanal. É importante cada elemento saber qual o seu papel em cada momento e poder organizar-se com antecedência, preparando os materiais, pesquisando ou fazendo contactos necessários ao futuro desenrolar da acção. Decide-se o que fazer, quando e como nas reuniões. Somos todas diferentes mas acho que a linha de acção tem de ser comum e assumida por todas. As pessoas são diferentes e isso tem vantagens. Quando há divergências também é importante e até muito enriquecedor debater, reflectir e negociar, para melhor decidir. Estas coisas resolvem-se em conjunto.

É essencial, em conjunto, fazer a análise da intervenção das alunas, partindo-se da auto-avaliação e enriquecimento com a nossa observação, como alguém com mais experiência. Ponho-as à vontade para exporem a sua opinião e dou, também, a minha com muita franqueza, com vista à melhoria gradual da sua prática. Refiro-me a aspectos positivos ou não. Quem sabe que está a ser avaliado também gosta de saber a opinião de quem está a avaliar, numa perspectiva construtiva, é claro!

Entrevist. – Eu gostava que falasse um pouco sobre a relação entre o supervisor e os formandos

S1 – As questões da relação entre supervisor e alunos...isso tem muito que se diga... Aquilo que eu penso é que estar atenta aos problemas, ouvir com atenção ou melhor fazê-los sentir que nos preocupamos com eles, falar com sinceridade, acalma o nervosismo, natural de quem

começa, é meio caminho andado... As alunas são sempre diferentes, nunca são iguais. Tenho tido alunas com muito boas capacidades, outras nem por isso... Torna-se necessário saber dosear a nossa actuação conforme o aluno que temos à nossa frente, conforme o seu desenvolvimento. Eles não são iguais, nem se encontram no mesmo nível.

Tenho de pensar como é que acontece comigo, assim é mais fácil. Tenho com elas uma relação muito franca. De outra forma as coisas não podem correr bem. Não teriam confiança em mim. Seria tudo uma fantasia. Faço o possível para criar uma boa relação com elas e acho que isso acontece porque muito depois do estágio, quando nos encontramos há sempre qualquer coisinha para conversar.

Há um aspecto em que eu procuro ter muito cuidado. Sim porque às vezes até se houve dizer: deu boa nota, pudera era a queridinha. Eu gosto de evitar estas coisas, porque na verdade se acontece é muito desagradável. É bom ter em consideração que os alunos gostam que o supervisor os trate mais ou menos da mesma forma, são muito sensíveis a isso. É bom que tenhamos essa consciência.

Elas são diferentes e há umas que à partida são desvoltas no que fazem. Outras nem tanto, mas é bom que quando as coisas não correm como elas desejam, sejamos nós a dizer-lhes: Amanhã, de certeza que vai tudo correr melhor, porque tem boas capacidades, além disso só não erra quem não faz. É o que eu sinto que devo dizer, porque às vezes são falhas quase insignificantes... mas elas ficam logo em baixo e não há motivos para isso, é verdade.

Para mim o segredo do ensino está no bom relacionamento das pessoas. (...) Entendo que a relação entre mim e elas deve ser, essencialmente, uma relação de partilha e complementaridade. Damos as nossas opiniões, ouvimo-nos umas às outras. Penso que desta forma há um maior enriquecimento, tanto da minha parte como da delas.

Entrevist. – Como encoraja a reflexão crítica?

S1 – Ora bem, como é que encorajo a reflexão crítica. Acho que é enriquecedor qualquer educador, neste caso o supervisor, questionar-se, quer nas situações que toma, quer nas escolhas que realiza ou opções que faz. É uma forma boa para tentar melhorar a sua acção educativa e embora leve algum tempo e nem toda a gente se sinta a vontade em fazê-lo na presença das estagiárias, considero que é essencial!

Para encorajar a reflexão crítica acho que é essencial... Acho essencial que o supervisor faça a sua auto-avaliação na presença das estagiárias. Penso que é bom para reformularem posteriormente a acção, bem como para servir de modelo à estagiária, ou seja, se esta vir que a educadora reflecte e assume até alguns erros ou atitudes menos correctas, irá possivelmente ter também uma postura reflexiva, não só no estágio como no desempenho da sua futura carreira. Acho que é um bom exemplo e faz parte de uma prática coerente e consciente do supervisor.

A supervisora não sabe tudo nem tem que impor o seu saber. A nossa perspectiva parece-nos, sempre, correcta até o momento em que ao reflectir-mos sobre ela, ou considerarmos a do outro, percebemos que não é bem assim. A partilha de saberes é que é enriquecedora pois há sempre hipótese de se ficar a conhecer uma perspectiva nova ou diferente e que até seja fundamentada cientificamente. É assim que evoluímos.

A partilha franca de reflexões e de críticas, construtivas, é uma mais valia para o desenrolar de um bom trabalho pedagógico. Cria-se, gradualmente, um espírito de equipa mais forte, que é a base para a realização de um trabalho rico. Estabelece-se um clima de confiança e abertura que possibilita o crescimento pessoal e profissional da supervisora e das estagiárias.

Acho que uma pessoa que se envolve e se entusiasma com o seu trabalho, quer seja na componente lectiva, quer seja na não lectiva, em que prepara, pesquisa e planifica a acção, é um profissional consciente. Todo o entusiasmo do educador é sentido pelas crianças, pela equipa da sala e da escola, bem como pelos pais. Isso é muito positivo e dá-lhes confiança. Claro que a competência tem que estar aliada...isso nem se põe em questão! O trabalho assim realizado até produz melhores resultados e o ambiente vivido é certamente de bem-estar, alegria e harmonia, quer para as crianças, quer para os adultos.

Acho que qualquer pessoa, e em especial se estiver ligada à educação, deve ter abertura aos outros. Refiro-me a ser capaz de ouvir e aceitar novas ideias, perspectivas diferentes e a mudar comportamentos e acções. Isto não quer dizer que não tenhamos opiniões próprias mas é saudável ouvirmos outras e sermos capazes de reformular a nossa maneira e pensar e agir. A flexibilidade neste campo ajuda a crescer e não tem nada a ver com anular o espírito crítico, pelo contrário!

Entrevist. – Acho que sim. Esta conversa que tivemos é um bom exemplo para isso mesmo. Foi muito interessante conversar consigo, porque além de ter sido útil ao meu trabalho foi um momento muito agradável de aprendizagem especialmente para mim.

S1 – Bem não sei se respondi da melhor forma...

Entrevist. – Foi muito bom, tenho é que lhe agradecer.

S1 – Não precisa, não precisa. Fiz com gosto e se precisar de mais alguma coisa sabe que pode contar comigo.



UNIVERSIDADE DA MADEIRA

(Anexo 3)

1º Tratamento da Entrevista 1

[*O que é a supervisão*] Para mim supervisão é orientação. Até gosto mais da palavra orientação, não sei porquê..., talvez porque estou mais habituada, mas a palavra supervisão... não sei, associo-a a diferentes hierarquias..., não sei, prefiro a orientação. A supervisão é uma porta de conhecimento tanto para as alunas como para mim. Aliás, cada vez que tenho alunas ganho novas experiências e sinto que cresço como pessoa e como profissional. Sem querer ensinar elas aprendem comigo, mas eu também aprendo muito com elas... pode acreditar. Normalmente fazemos o trabalho em conjunto, independentemente de um ser o supervisor e outro o formando, até mesmo a planificação. Funcionamos como uma equipa e sou um elemento dela. Desta forma ajudo e sou ajudada

(...) é sem dúvida ajudar da melhor forma possível no crescimento pessoal e profissional do nosso colega. Penso que não se pode pensar nestes aspectos em separado, não há lógica... (...)

(...) a melhor forma de aprender é partilhando experiências e para mim a supervisão não foge a regra. Parto do princípio que ninguém ensina nada a ninguém. O que acho é que todos aprendem com o outro se assim o quiserem (...)

(...) dou a minha orientação, abrindo-lhes caminhos sem os indicar, mas deixando sempre que sejam elas a percorrê-los. (...)

[*Modelo de supervisão que usa*] (...) Não me oriento nem utilizo, pelos menos de forma consciente, nenhum modelo específico de supervisão, porque na verdade não conheço nenhum.

(...) o meu modelo é baseado na minha experiência de supervisão. (...) Aquilo que eu sinto é que o meu modelo se baseia muito naquilo que eu sou como pessoa e como profissional. O que eu tento é ter uma abertura grande com as estagiárias para que elas possam colocar as suas questões, estar a vontade para experimentarem (...)

(...) analiso de preferência com as alunas e questionamos formas de actuação. Questionar é essencial na supervisão..., serve, não só, para descobrir problemas, perceber pontos de vista e também para procurar resolver situações.

(...) tenho por hábito questionar o meu trabalho. Procuo, sempre, analisar aquilo que faço, ou melhor..., tento ver como é que correm as coisas e porquê. Com as alunas, julgo que procedo da mesma maneira e acho lhes devo desenvolver essa faceta..., isto é para mim o meu modelo.

É preciso parar, pensar e de preferência em conjunto. Sim porque se for em conjunto torna-se mais rico pela colegiabilidade, partilha de ideias e pelo maior número de sugestões com vista a resolução dos problemas. Várias cabeças a pensar é sempre melhor que uma.

Não há paradigmas únicos nem há modelos iguais, penso que os bons caminhos de um professor podem não, necessariamente, o ser para outro professor.

(...) o modelo que se usa depende da situação, pois é isso. Até porque nem sempre a situação se adequa a este ou aquele modelo concebido. Para mim é a situação que cria o modelo e normalmente as situações são sempre variadas.

(...) eu actuo mediante a situação que surge e tenho a certeza que não é sempre da mesma forma.

[*O que significa ser supervisor*] Ser supervisor é ajudar as outras pessoas naquilo que eu

entendo e nos conhecimentos que tenho, ou melhor em tudo o que é necessário para se exercer a profissão, neste caso do educador de infância.

(...) aprender dá-me prazer e ter estagiárias para mim é uma grande oportunidade de aprendizagem. Eu aprendo, sempre coisas novas com elas e isso dá-me muito gozo.

O supervisor deve ser comunicativo. É bom conversar com elas. É falando que agente se entende. Sim, sim até porque se eu não me abro, se eu não falo ou melhor se não clarificamos as coisas..., quer dizer... assim eu não me sinto bem e penso que elas devem sentir o mesmo.

O supervisor deve compreensivo e também muito responsável. Eu tento sê-lo com as minhas alunas... bem, pelo menos faço um esforço... tenho essa preocupação. Tento escutar as suas opiniões e ajustar com a minha forma de pensar. É preciso, também, ter muito responsabilidade, ponderar as acções, os contextos, ...

O supervisor tem que ser seguro, tem, também, de saber aquilo que faz, tanto a nível teórico como prático. Deve ser experiente, coerente com os seus princípios e, também, ter presente o que se espera de um educador de infância.

(...) para ser-se supervisor, há que saber trabalhar em equipa. Mais do que ensinar, porque eu acho que não ensino, eu... simplesmente trabalho e trabalho com as estagiárias, funcionamos como uma equipa e a partir daqui as coisas fluem.

(...) estar habituado a reflectir sobre o trabalho e criar esse hábito é importantíssimo para quem faz supervisão. Aquela situação do... está tudo bem...ou então... está tudo mal, isso não resulta. É muito importante reflectir sobre a situação em todos os aspectos. (...)

(...) há uma coisa que ajuda mesmo bastante... é a colaboração. E quando falo em colaboração refiro-me a tudo, desde a planificação à operacionalização das actividades. Eu gosto de sentir que faço parte da equipa e isso só é possível se eu colaborar a todos os níveis.

Se pensarmos bem, para acompanhar a formação de novos profissionais, neste caso de novos educadores, é preciso que o supervisor possua (...) uma formação pedagógica e científica mais aprofundada, mais actualizada de maneira a que possa acompanhar devidamente os futuros educadores. (...) Sou de opinião que a Universidade também se devia preocupar com isso.

Acho que o supervisor nunca, nunca deve ser uma pessoa desencantada profissionalmente, pois isso transmite-se aos estagiários e marca, mas marca muito e de forma negativa.

Devemos, especialmente, na nossa profissão ser um bocadinho humildes (...) Não tenho a pretensão de mostrar que sei. (...) Parto do princípio de que não sou perfeita, não sei tudo.

Não devo ter medo de errar, nem muito menos estar convencido que já sei tudo. (...) Além disso falar sobre o erro é muito importante na aprendizagem e há ainda outra questão: as estagiárias habituam-se a ver o erro como algo que acontece e é útil à aprendizagem.

A crítica é valiosa. Está claro que me refiro à crítica que visa a construção e o desenvolvimento. Longe de mim pensar numa crítica negativa, do “bota abaixo”, percebe..., não, isso nem pensar.

Penso que o supervisor é um colega que já pensou nalgumas coisas e, também, tem algumas experiências. (...) Os anos de experiência dão-nos uma segurança para lidar com as questões de uma forma mais objectiva e de acordo com a realidade, com contextos, etc.

O supervisor tem que estar atento, tem que observar muito bem, para evitar maximizar acções simplistas, de forma a não perder-se a riqueza que advém da análise, o mais aproximada possível da realidade.

(...) muitas vezes, funcionamos como modelos. No fundo no fundo, sem querer, o supervisor acaba por ser um modelo e assim sendo que possa ser um modelo e o mais positivo possível.

(...)

[*Formação na área da supervisão*] Não, não tenho formação nenhuma específica em supervisão, infelizmente. Realmente quando comecei a fazer supervisão não tinha qualquer formação na área, assim como hoje não tenho.

(...) o que eu penso é resultado de algumas coisas que tenho andado a ler, assim como da experiência que tenho tido a este nível.

Acho que em termos de formação um supervisor deve ter um tipo de formação mais específico de forma a exercer essa função, no fundo de forma mais consistente. Se pensarmos bem, para acompanhar a formação de novos profissionais, neste caso de novos educadores, é preciso que o supervisor possua (...) uma formação pedagógica e científica mais aprofundada, mais actualizada de maneira a que possa acompanhar devidamente os futuros educadores. Devido a um conjunto de leituras e percepções, posso dizer que fiz um percurso não formal mas pessoal. (...)

[*Como chegou à supervisão*] (...) na altura estava a trabalhar numa creche e alguém que dava

aulas na universidade, (...) era o CIFOP, essa pessoa que era minha conhecida, contactou-me dizendo-me que tinha várias estagiárias e convidando-me a colaborar na formação de novos educadores.

[*Funções e papéis*] (...) o papel do supervisor tal como eu concebo é o de ajudar cada um a descobrir-se, a descobrir os seus meios, as suas técnicas, encontrar a sua maneira ser e de estar.

Temos que deixar mas na altura certa dar uma mãozinha. (...). Eu não sinto que saiba mais do que elas só que, em determinadas coisas fala a experiência e acho que devo ajudar no momento certo.

Devemos analisar, estudar e discutir com os outros, os seus percursos, os seus caminhos a fim de que cada qual possa ser construtor do seu próprio percurso de formação e, fundamentalmente, encontre os seus caminhos e defina os seus projectos.

Acho que me cabe proporcionar um ambiente saudável de máxima descontração. Acredito que se houver bom ambiente, se nos entendermos mesmo que não pensemos da mesma forma é óptimo e enriquece-nos. Penso que todos somos diferentes e ainda bem. O que é preciso é aceitarmo-nos tal e qual como somos.

O papel do supervisor quanto a mim é essencialmente o de encorajar a acção, a observação, a reflexão e a autonomia do aluno, para que ele se sinta à vontade para experimentar e que seja capaz de fazer uma auto-reflexão e possa, ainda, aprender com os próprios erros.

Há alunas que são elas próprias a dizer: acho que no controlo do grupo precipitei-me, podia ter corrido melhor, etc. Às vezes até são mais críticas do que nós. Como dão grande importância àquele desenrolar da actividade e queriam que corresse de uma outra maneira, às vezes são elas próprias a serem exigentes demais consigo próprias. Compete-nos, também, desmistificar um pouco isso. Não é importante pegarmo-nos em pormenores como, por exemplo, uma maior entoação de voz, o que interessa é que o objectivo tenha sido conseguido.

Tenho por hábito trabalhar com elas, tanto na planificação como na acção. Penso que desta forma, com o meu apoio na acção, com o meu incentivo, estou a contribuir para aumentar a coragem que é o que elas muitas vezes precisam.

Quando trabalhamos com elas, quando também nos envolvemos no trabalho e nos apoiamos mutuamente elas sentem mais confiança. (...) Acho que isso faz parte das minhas funções como supervisora.

Acho que é muito importante fazer a partilha dos aspectos positivos e também daquilo que de menos positivo tenha acontecido, encontrar ou se necessário dar pistas para outras estratégias, no fundo para encontrarmos respostas a algumas dificuldades.

Questionarmo-nos a nós próprios, questionar toda a situação e não só o desempenho, do acabei o meu dia, está despachado agora amanhã vou fazer outras actividades. Acho que é muito importante pensar: fiz isto assim... resultou mas se tivesse feito assado será que era melhor? Podia ter tido outros resultados ou perdi esta oportunidade assim, assim... Julgo que se eu faço uma reflexão conjunta e partilhada considero que isso é adequado e espero que também façam o mesmo.

É importante dar todo o apoio mas, também, lançar o estagiário a caminhar para a frente, ou seja ir, sempre, um pouco mais além do que aquilo que já é capaz.

(...) através do apoio, das bases e do ambiente favorável que lhes proporcionamos, a nossa função é ajudar as alunas a fazerem uma caminhada, provavelmente, mais rica do que aquela que fariam sem nós, sem a nossa experiência, sem a nossa estimulação.

[Operacionalização da supervisão] Prefiro que elas sintam que eu não estou fora da situação, também estou envolvida, que as acompanho, que estou dentro de tudo o que acontece na sala, por isso estou ali, sempre com elas a trabalhar. Desta maneira, elas sentem que podem contar comigo para aquilo que for preciso, para, por exemplo, e se necessário, eu fazer uma pequena intervenção ou dar uma sugestão. Julgo que assim sentem que eu as apoio e caminham sós com maior segurança.

Estou sempre na sala com as estagiárias, sou mais um elemento da equipa de trabalho. Acho que isso é bom, porque elas sentem o meu apoio e além disso se alguma coisa correr não tão bem, estou ali para ajudá-las a encontrar uma solução.

Prefiro que em conjunto se encontre o fio condutor do trabalho dando-lhes margem para elas mesmas, sentindo-se à vontade, poderem planificar, (...) sabendo que todo o trabalho é sempre um trabalho de equipa, pois há que, também, estar dentro dessa planificação

Precisamos, por vezes, de nos aproximar, enquanto que outras vezes nem tanto. Depende muito do tipo de aluna que temos. Em todo o caso o importante é ter-se consciência que é nossa função dosear a ajuda consoante as necessidades de cada estagiária. Diariamente temos uma conversa sobre o que se fez nesse dia. Habitualmente, recordamos o que fizemos ao longo da manhã.

Normalmente costumamos fazer reuniões diárias em que se faz um bocadinho a avaliação e a reflexão do dia. Falamos sobre aquilo que foi realizado, pensamos juntas sobre alguns aspectos: aqueles que correram bem e os que correram menos bem. Os mais positivos são valorizados e sobre os outros tentamos, sempre, questionarmo-nos para que sejam encontradas hipóteses de maior sucesso. É importante reunir diariamente para avaliar o desenrolar da acção e os efeitos e reformular o que estava previamente planeado, também em conjunto.

Nem sempre tudo corre da melhor forma, mas isso para mim não tem problema. Surgem, por vezes, situações que não correm tão bem. O que não pode deixar de se fazer é descobrir onde é que se falhou e porquê. É reflectindo, rebuscando o que foi feito e tentar questionar: porque é que se fez assim, será que o objectivo que pretendia foi atingido, será que poderia ter feito de outra maneira para que atingisse o objectivo pretendido? Este é um exercício feito todos os dias.

Às vezes, também, me sinto mais ansiosa por qualquer motivo relacionado com a nossa intervenção. É na reunião que, tanto eu como elas, partilhamos as nossas preocupações, as nossas ansiedades.

Semanalmente sentamo-nos para conversarmos face ao que se pretendia na planificação anterior ou naquela realizada para um prazo mais alargado. A flexibilidade da planificação tem de ser uma realidade e a reflexão, a análise, frequentes e em equipa, são uma necessidade, se pretendermos desenvolver uma acção educativa consciente.

Em geral definem-se os objectivos que se pretende atingir, por exemplo naquela semana ou naquela quinzena, as estratégias adequadas a implementar e os recursos necessários. Assim em conjunto, o trabalho fica mais rico e o envolvimento de todos é maior.

É essencial reflectir sobre a acção desenvolvida em equipa, se houve coerência de atitudes, se houve um fio condutor no trabalho e respeito pelos princípios orientadores traçados inicialmente pela equipa.

Fazemos nas reuniões, a reformulação de objectivos com vista a uma melhor adequação face aos resultados verificados ao longo do desenrolar do processo. Por vezes o grupo evidencia necessidades ou interesses diferentes e é necessário alterar metas e objectivos. O caminho tem que ser continuamente reconstruído!

Face aos problemas que surgiram, dificuldades ou até erros cometidos, de qualquer das partes, normalmente pensamos sobre isso um bocadinho e logo, logo apresentamos soluções. O problema não é errar, é manter-se no erro! É claro que isto acontece quando há um bom ambiente de trabalho.

Dividir tarefas, quer a nível da organização dos recursos humanos, quer materiais, é uma das coisas que se faz na reunião semanal. É importante cada elemento saber qual o seu papel em cada momento e poder organizar-se com antecedência, preparando os materiais, pesquisando ou fazendo contactos necessários ao futuro desenrolar da acção. Decide-se o que fazer, quando e como nas reuniões. Somos todas diferentes mas acho que a linha de acção tem de ser comum e assumida por todas. As pessoas são diferentes e isso tem vantagens. Quando há divergências também é importante e até muito enriquecedor debater, reflectir e negociar, para melhor decidir. É essencial, em conjunto, fazer a análise da intervenção das alunas, partindo-se da auto-avaliação e enriquecimento com a nossa observação, como alguém com mais experiência. Ponho-as à vontade para exporem a sua opinião e dou, também, a minha com muita franqueza, com vista à melhoria gradual da sua prática. Refiro-me a aspectos positivos ou não. Quem sabe que está a ser avaliado também gosta de saber a opinião de quem está a avaliar, numa perspectiva construtiva, é claro!

[*Relação com os formandos*] (...) estar atenta aos problemas, ouvir com atenção ou melhor fazê-los sentir que nos preocupamos com eles, falar com sinceridade, acalma o nervosismo, natural de quem começa, é meio caminho andado...

(...) os alunos gostam que o supervisor os trate mais ou menos da mesma forma, são muito sensíveis a isso. É bom que tenhamos essa consciência.

Tenho tido alunas com muito boas capacidades, outras nem por isso... Torna-se necessário saber dosear a nossa actuação conforme o aluno que temos à nossa frente, conforme o seu desenvolvimento. Eles não são iguais, nem se encontram no mesmo nível.

Amanhã, de certeza que vai tudo correr melhor, porque tem boas capacidades, além disso só não erra quem não faz. É o que eu sinto que devo dizer, porque às vezes são falhas quase

insignificantes... mas elas ficam logo em baixo e não há motivos para isso, é verdade.

Tenho com elas uma relação muito franca. De outra forma as coisas não podem correr bem. Não teriam confiança em mim. Seria tudo uma fantasia. Faço o possível para criar uma boa relação com elas e acho que isso acontece porque muito depois do estágio, quando nos encontramos há sempre qualquer coisinha para conversar. Para mim o segredo do ensino está no bom relacionamento das pessoas. Entendo que a relação entre mim e elas deve ser, essencialmente, uma relação de partilha e complementaridade. Damos as nossas opiniões, ouvimo-nos umas às outras. Penso que desta forma há um maior enriquecimento, tanto da minha parte como da delas.

[*Como encoraja a reflexão crítica*] A supervisora não sabe tudo nem tem que impor o seu saber. A nossa perspectiva parece-nos, sempre, correcta até o momento em que ao reflectirmos sobre ela, ou considerarmos a do outro, percebemos que não é bem assim. A partilha de saberes é que é enriquecedora pois há sempre hipótese de se ficar a conhecer uma perspectiva nova ou diferente e que até seja fundamentada cientificamente. É assim que evoluímos. Acho essencial que o supervisor faça a sua auto-avaliação na presença das estagiárias. Penso que é bom para reformularem posteriormente a acção, bem como para servir de modelo à estagiária, ou seja, se esta vir que a educadora reflecte e assume até alguns erros ou atitudes menos correctas, irá possivelmente ter também uma postura reflexiva, não só no estágio como no desempenho da sua futura carreira. Acho que é um bom exemplo e faz parte de uma prática coerente e consciente do supervisor. Acho que é enriquecedor qualquer educador, neste caso o supervisor, questionar-se, quer nas situações que toma, quer nas escolhas que realiza ou opções que faz. É uma forma boa para tentar melhorar a sua acção educativa e embora leve algum tempo e nem toda a gente se sinta a vontade em fazê-lo na presença das estagiárias, considero que é essencial! A partilha franca de reflexões e de críticas, construtivas, é uma mais valia para o desenrolar de um bom trabalho pedagógico. Cria-se, gradualmente, um espírito de equipa mais forte, que é a base para a realização de um trabalho rico. Estabelece-se um clima de confiança e abertura que possibilita o crescimento pessoal e profissional da supervisora e das estagiárias. Acho que uma pessoa que se envolve e se entusiasma com o seu trabalho, quer seja na componente lectiva, quer seja na não lectiva, em que prepara, pesquisa e planifica a acção, é um profissional consciente. Todo o entusiasmo do educador é sentido pelas crianças, pela equipa da sala e da escola, bem como pelos pais. Isso é muito positivo e dá-lhes confiança. Claro que a competência tem que estar aliada...isso nem se põe em questão! O trabalho assim realizado até produz melhores resultados e o ambiente vivido é

certamente de bem-estar, alegria e harmonia, quer para as crianças, quer para os adultos. Acho que qualquer pessoa, e em especial se estiver ligada à educação, deve ter abertura aos outros. Refiro-me a ser capaz de ouvir e aceitar novas ideias, perspectivas diferentes e a mudar comportamentos e ações. Isto não quer dizer que não tenhamos opiniões próprias mas é saudável ouvirmos outras e sermos capazes de reformular a nossa maneira e pensar e agir. A flexibilidade neste campo ajuda a crescer e não tem nada a ver com anular o espírito crítico, pelo contrário!



UNIVERSIDADE DA MADEIRA

(Anexo 4)

2º Tratamento da Entrevista 1 – Unidades Significativas

[*O que é a supervisão*] (...) Para mim supervisão é orientação. Até gosto mais da palavra orientação, não sei porquê..., talvez porque estou mais habituada, mas a palavra supervisão... não sei, associo-a a diferentes hierarquias..., não sei, prefiro a orientação. (...)

(...) A supervisão é uma porta de conhecimento tanto para as alunas como para mim. Aliás, cada vez que tenho alunas ganho novas experiências e sinto que cresço como pessoa e como profissional. Sem querer ensinar elas aprendem comigo, mas eu também aprendo muito com elas... pode acreditar. (...)

(...) Normalmente fazemos o trabalho em conjunto, independentemente de um ser o supervisor e outro o formando, até mesmo a planificação. Funcionamos como uma equipa e sou um elemento dela. Desta forma ajudo e sou ajudada (...)

(...) é sem dúvida ajudar da melhor forma possível no crescimento pessoal e profissional do nosso colega. Penso que não se pode pensar nestes aspectos em separado, não há lógica... (...)

(...) a melhor forma de aprender é partilhando experiências e para mim a supervisão não foge

a regra. Parto do princípio que ninguém ensina nada a ninguém. O que acho é que todos aprendem com o outro se assim o quiserem (...)

(...) dou a minha orientação, abrindo-lhes caminhos sem os indicar, mas deixando sempre que sejam elas a percorrê-los. (...)

[*Modelo de supervisão que usa*] (...) Não me oriento nem utilizo, pelos menos de forma consciente, nenhum modelo específico de supervisão, porque na verdade não conheço nenhum. (...) (...) o meu modelo é baseado na minha experiência de supervisão. (...) Aquilo que eu sinto é que o meu modelo se baseia muito naquilo que eu sou como pessoa e como profissional. (...)

(...) O que eu tento é ter uma abertura grande com as estagiárias para que elas possam colocar as suas questões, estar a vontade para experimentarem (...)

(...) analiso de preferência com as alunas e questionamos formas de actuação. Questionar é essencial na supervisão..., serve, não só, para descobrir problemas, perceber pontos de vista e também para procurar resolver situações. (...) tenho por hábito questionar o meu trabalho. Procuro, sempre, analisar aquilo que faço, ou melhor..., tento ver como é que correm as coisas e porquê. Com as alunas, julgo que procedo da mesma maneira e acho lhes devo desenvolver essa faceta..., isto é para mim o meu modelo. (...)

(...) É preciso parar, pensar e de preferência em conjunto. Sim porque se for em conjunto torna-se mais rico pela colegiabilidade, partilha de ideias e pelo maior número de sugestões com vista a resolução dos problemas. Várias cabeças a pensar é sempre melhor que uma. (...)

(...) Não há paradigmas únicos nem há modelos iguais, penso que os bons caminhos de um professor podem não, necessariamente, o ser para outro professor. (...)

(...) o modelo que se usa depende da situação, pois é isso. Até porque nem sempre a situação se adequa a este ou aquele modelo concebido. Para mim é a situação que cria o modelo e normalmente as situações são sempre variadas. (...) eu actuo mediante a situação que surge e tenho a certeza que não é sempre da mesma forma. (...)

[*O que significa ser supervisor*] (...) Ser supervisor é ajudar as outras pessoas naquilo que eu entendo e nos conhecimentos que tenho, ou melhor em tudo o que é necessário para se exercer a profissão, neste caso do educador de infância. (...)

(...) aprender dá-me prazer e ter estagiárias para mim é uma grande oportunidade de aprendizagem. Eu aprendo, sempre coisas novas com elas e isso dá-me muito gozo. (...)

(...) O supervisor deve ser comunicativo. É bom conversar com elas. É falando que agente se entende. Sim, sim até porque se eu não me abro, se eu não falo ou melhor se não clarificamos as coisas..., quer dizer... assim eu não me sinto bem e penso que elas devem sentir o mesmo. (...)

(...) O supervisor deve compreensivo e também muito responsável. Eu tento sê-lo com as minhas alunas... bem, pelo menos faço um esforço... tenho essa preocupação. Tento escutar as suas opiniões e ajustar com a minha forma de pensar. É preciso, também, ter muito responsabilidade, ponderar as acções, os contextos, ... (...)

(...) O supervisor tem que ser seguro, tem, também, de saber aquilo que faz, tanto a nível teórico como prático. Deve ser experiente, coerente com os seus princípios e, também, ter presente o que se espera de um educador de infância. (...)

(...) para ser-se supervisor, há que saber trabalhar em equipa. Mais do que ensinar, porque eu acho que não ensino, eu... simplesmente trabalho e trabalho com as estagiárias, funcionamos como uma equipa e a partir daqui as coisas fluem. (...)

(...) estar habituado a reflectir sobre o trabalho e criar esse hábito é importantíssimo para quem faz supervisão. Aquela situação do... está tudo bem...ou então... está tudo mal, isso não resulta. É muito importante reflectir sobre a situação em todos os aspectos. (...)

(...) há uma coisa que ajuda mesmo bastante... é a colaboração. E quando falo em colaboração refiro-me a tudo, desde a planificação à operacionalização das actividades. Eu gosto de sentir que faço parte da equipa e isso só é possível se eu colaborar a todos os níveis. (...)

(...) Se pensarmos bem, para acompanhar a formação de novos profissionais, neste caso de novos educadores, é preciso que o supervisor possua (...) uma formação pedagógica e científica mais aprofundada, mais actualizada de maneira a que possa acompanhar devidamente os futuros educadores. (...) Sou de opinião que a Universidade também se devia preocupar com isso. (...)

(...) Acho que o supervisor nunca, nunca deve ser uma pessoa desencantada profissionalmente, pois isso transmite-se aos estagiários e marca, mas marca muito e de forma negativa. (...)

(...) Devemos, especialmente, na nossa profissão ser um bocadinho humildes (...) Não tenho a pretensão de mostrar que sei. (...) Parto do princípio de que não sou perfeita, não sei tudo (...)

(...) Não devo ter medo de errar, nem muito menos estar convencido que já sei tudo. (...) Além disso falar sobre o erro é muito importante na aprendizagem e há ainda outra questão: as estagiárias habituam-se a ver o erro como algo que acontece e é útil à aprendizagem. (...)

(...) A crítica é valiosa. Está claro que me refiro à crítica que visa a construção e o desenvolvimento. Longe de mim pensar numa crítica negativa, do “bota abaixo”, percebe..., não, isso nem pensar. (...)

(...) Penso que o supervisor é um colega que já pensou nalgumas coisas e, também, tem algumas experiências. (...) Os anos de experiência dão-nos uma segurança para lidar com as questões de uma forma mais objectiva e de acordo com a realidade, com contextos, etc. (...)

(...) O supervisor tem que estar atento, tem que observar muito bem, para evitar maximizar acções simplistas, de forma a não perder-se a riqueza que advém da análise, o mais aproximada possível da realidade. (...)

(...) muitas vezes, funcionamos como modelos. No fundo no fundo, sem querer, o supervisor acaba por ser um modelo e assim sendo que possa ser um modelo e o mais positivo possível. (...)

[*Formação na área da supervisão*] (...) Não, não tenho formação nenhuma específica em supervisão, infelizmente. (...)

(...) Realmente quando comecei a fazer supervisão não tinha qualquer formação na área, assim como hoje não tenho. (...)

(...) o que eu penso é resultado de algumas coisas que tenho andado a ler, assim como da experiência que tenho tido a este nível. (...)

(...) Acho que em termos de formação um supervisor deve ter um tipo de formação mais específico de forma a exercer essa função, no fundo de forma mais consistente. (...)

(...) Se pensarmos bem, para acompanhar a formação de novos profissionais, neste caso de novos educadores, é preciso que o supervisor possua (...) uma formação pedagógica e científica mais aprofundada, mais actualizada de maneira a que possa acompanhar devidamente os futuros educadores. (...)

(...) Devido a um conjunto de leituras e percepções, posso dizer que fiz um percurso não formal mas pessoal. (...)

[*Como chegou à supervisão*] (...) na altura estava a trabalhar numa creche e alguém que dava aulas na universidade, (...) era o CIFOP, essa pessoa que era minha conhecida, contactou-me dizendo-me que tinha várias estagiárias e convidando-me a colaborar na formação de novos educadores. (...)

[*Funções e papéis*] (...) o papel do supervisor tal como eu concebo é o de ajudar cada um a descobrir-se, a descobrir os seus meios, as suas técnicas, encontrar a sua maneira ser e de estar. (...)

(...) Temos que deixar mas na altura certa dar uma mãozinha. (...). Eu não sinto que saiba mais do que elas só que, em determinadas coisas fala a experiência e acho que devo ajudar no momento certo. (...)

(...) Devemos analisar, estudar e discutir com os outros, os seus percursos, os seus caminhos a fim de que cada qual possa ser construtor do seu próprio percurso de formação e, fundamentalmente, encontre os seus caminhos e defina os seus projectos. (...)

(...) Acho que me cabe proporcionar um ambiente saudável de máxima descontração. Acredito que se houver bom ambiente, se nos entendermos mesmo que não pensemos da mesma forma é óptimo e enriquece-nos. Penso que todos somos diferentes e ainda bem. O que é preciso é aceitarmo-nos tal e qual como somos, (...)

(...) O papel do supervisor quanto a mim é essencialmente o de encorajar a acção, a observação, a reflexão e a autonomia do aluno, para que ele se sinta à vontade para experimentar e que seja capaz de fazer uma auto-reflexão e possa, ainda, aprender com os próprios erros. (...)

(...) Há alunas que são elas próprias a dizer: acho que no controlo do grupo precipitei-me, podia ter corrido melhor, etc. Às vezes até são mais críticas do que nós. Como dão grande importância àquele desenrolar da actividade e queriam que corresse de uma outra maneira, às vezes são elas próprias a serem exigentes demais consigo próprias. Compete-nos, também, desmistificar um pouco isso. Não é importante pegarmo-nos em pormenores como, por exemplo, uma maior entoação de voz, o que interessa é que o objectivo tenha sido conseguido. (...)

(...) Tenho por hábito trabalhar com elas, tanto na planificação como na acção. Penso que desta forma, com o meu apoio na acção, com o meu incentivo, estou a contribuir para aumentar a coragem que é o que elas muitas vezes precisam. (...)

(...) Quando trabalhamos com elas, quando também nos envolvemos no trabalho e nos apoiamos mutuamente elas sentem mais confiança. (...) Acho que isso faz parte das minhas funções como supervisora. (...)

(...) Acho que é muito importante fazer a partilha dos aspectos positivos e também daquilo que de menos positivo tenha acontecido, encontrar ou se necessário dar pistas para outras estratégias, no fundo para encontrarmos respostas a algumas dificuldades. (...)

(...) Questionarmo-nos a nós próprios, questionar toda a situação e não só o desempenho, do acabei o meu dia, está despachado agora amanhã vou fazer outras actividades. Acho que é muito importante pensar: fiz isto assim... resultou mas se tivesse feito assado será que era melhor? Podia ter tido outros resultados ou perdi esta oportunidade assim, assim... Julgo que se eu faço uma reflexão conjunta e partilhada considero que isso é adequado e espero que também façam o mesmo. (...)

(...) É importante dar todo o apoio mas, também, lançar o estagiário a caminhar para a frente, ou seja ir, sempre, um pouco mais além do que aquilo que já é capaz. (...)

(...) através do apoio, das bases e do ambiente favorável que lhes proporcionamos, a nossa função é ajudar as alunas a fazerem uma caminhada, provavelmente, mais rica do que aquela que fariam sem nós, sem a nossa experiência, sem a nossa estimulação. (...)

[Operacionalização da supervisão] (...) Prefiro que elas sintam que eu não estou fora da situação, também estou envolvida, que as acompanho, que estou dentro de tudo o que acontece na sala, por isso estou ali, sempre com elas a trabalhar. Desta maneira, elas sentem que podem contar comigo para aquilo que for preciso, para, por exemplo, e se necessário, eu fazer uma pequena intervenção ou dar uma sugestão. Julgo que assim sentem que eu as apoio e caminham sós com maior segurança. (...)

(...) Estou sempre na sala com as estagiárias, sou mais um elemento da equipa de trabalho. Acho que isso é bom, porque elas sentem o meu apoio e além disso se alguma coisa correr não tão bem, estou ali para ajudá-las a encontrar uma solução. (...)

(...) Prefiro que em conjunto se encontre o fio condutor do trabalho dando-lhes margem para elas mesmas, sentindo-se à vontade, poderem planificar, (...) sabendo que todo o trabalho é sempre um trabalho de equipa, pois há que, também, estar dentro dessa planificação (...)

(...) Precisamos, por vezes, de nos aproximar, enquanto que outras vezes nem tanto. Depende muito do tipo de aluna que temos. Em todo o caso o importante é ter-se consciência que é nossa função dosear a ajuda consoante as necessidades de cada estagiária. (...)

(...) Diariamente temos uma conversa sobre o que se fez nesse dia. Habitualmente, recordamos o que fizemos ao longo da manhã. (...)

(...) Normalmente costumamos fazer reuniões diárias em que se faz um bocadinho a avaliação e a reflexão do dia. Falamos sobre aquilo que foi realizado, pensamos juntas sobre alguns aspectos: aqueles que correram bem e os que correram menos bem. Os mais positivos são valorizados e sobre os outros tentamos, sempre, questionarmo-nos para que sejam encontradas hipóteses de maior sucesso. (...). (...) É importante reunir diariamente para avaliar o desenrolar da acção e os efeitos e reformular o que estava previamente planeado, também em conjunto. (...)

(...) Nem sempre tudo corre da melhor forma, mas isso para mim não tem problema. Surgem, por vezes, situações que não correm tão bem. O que não pode deixar de se fazer é descobrir onde é que se falhou e porquê. É reflectindo, rebuscando o que foi feito e tentar questionar: porque é que se fez assim, será que o objectivo que pretendia foi atingido, será que poderia ter feito de outra maneira para que atingisse o objectivo pretendido? Este é um exercício feito todos os dias. (...)

(...) Às vezes, também, me sinto mais ansiosa por qualquer motivo relacionado com a nossa intervenção. É na reunião que, tanto eu como elas, partilhamos as nossas preocupações, as nossas ansiedades. (...)

(...) Semanalmente sentamo-nos para conversarmos face ao que se pretendia na planificação anterior ou naquela realizada para um prazo mais alargado. (...) A flexibilidade da planificação tem de ser uma realidade e a reflexão, a análise, frequentes e em equipa, são uma necessidade, se pretendermos desenvolver uma acção educativa consciente. (...)

(...) Em geral definem-se os objectivos que se pretende atingir, por exemplo naquela semana ou naquela quinzena, as estratégias adequadas a implementar e os recursos necessários. Assim em conjunto, o trabalho fica mais rico e o envolvimento de todos é maior. (...)

(...) É essencial reflectir sobre a acção desenvolvida em equipa, se houve coerência de atitudes, se houve um fio condutor no trabalho e respeito pelos princípios orientadores traçados inicialmente pela equipa. (...)

(...) Fazemos nas reuniões, a reformulação de objectivos com vista a uma melhor adequação face aos resultados verificados ao longo do desenrolar do processo. Por vezes o grupo evidencia necessidades ou interesses diferentes e é necessário alterar metas e objectivos. O caminho tem que ser continuamente reconstruído! (...)

(...) Face aos problemas que surgiram, dificuldades ou até erros cometidos, de qualquer das partes, normalmente pensamos sobre isso um bocadinho e logo, logo apresentamos soluções. O problema não é errar, é manter-se no erro! É claro que isto acontece quando há um bom ambiente de trabalho. (...)

(...) Dividir tarefas, quer a nível da organização dos recursos humanos, quer materiais, é uma das coisas que se faz na reunião semanal. É importante cada elemento saber qual o seu papel em cada momento e poder organizar-se com antecedência, preparando os materiais, pesquisando ou fazendo contactos necessários ao futuro desenrolar da acção. (...)

(...) Decide-se o que fazer, quando e como nas reuniões. Somos todas diferentes mas acho que a linha de acção tem de ser comum e assumida por todas. As pessoas são diferentes e isso tem vantagens. Quando há divergências também é importante e até muito enriquecedor debater, reflectir e negociar, para melhor decidir (...)

(...) É essencial, em conjunto, fazer a análise da intervenção das alunas, partindo-se da auto-avaliação e enriquecimento com a nossa observação, como alguém com mais experiência. Ponho-as à vontade para exporem a sua opinião e dou, também, a minha com muita franqueza, com vista à melhoria gradual da sua prática. Refiro-me a aspectos positivos ou não. Quem sabe que está a ser avaliado também gosta de saber a opinião de quem está a avaliar, numa perspectiva construtiva, é claro! (...)

[*Relação com os formandos*] (...) estar atenta aos problemas, ouvir com atenção ou melhor fazê-los sentir que nos preocupamos com eles, falar com sinceridade, acalma o nervosismo, natural de quem começa, é meio caminho andado... (...)

(...) os alunos gostam que o supervisor os trate mais ou menos da mesma forma, são muito sensíveis a isso. É bom que tenhamos essa consciência. (...)

(...) Tenho tido alunas com muito boas capacidades, outras nem por isso... Torna-se necessário saber dosear a nossa actuação conforme o aluno que temos à nossa frente, conforme o seu desenvolvimento. Eles não são iguais, nem se encontram no mesmo nível (...)

(...) Amanhã, de certeza que vai tudo correr melhor, porque tem boas capacidades, além disso só não erra quem não faz. É o que eu sinto que devo dizer, porque às vezes são falhas quase insignificantes... mas elas ficam logo em baixo e não há motivos para isso, é verdade. (...)

(...) Tenho com elas uma relação muito franca. De outra forma as coisas não podem correr bem. Não teriam confiança em mim. Seria tudo uma fantasia. (...)

(...) Faço o possível para criar uma boa relação com elas e acho que isso acontece porque muito depois do estágio, quando nos encontramos há sempre qualquer coisinha para conversar. (...)

(...) Para mim o segredo do ensino está no bom relacionamento das pessoas. (...) Entendo que a relação entre mim e elas deve ser, essencialmente, uma relação de partilha e complementaridade. Damos as nossas opiniões, ouvimo-nos umas às outras. Penso que desta forma há um maior enriquecimento, tanto da minha parte como da delas. (...)

[*Como encoraja a reflexão crítica*] (...) A supervisora não sabe tudo nem tem que impor o seu saber. A nossa perspectiva parece-nos, sempre, correcta até o momento em que ao reflectir-mos sobre ela, ou considerarmos a do outro, percebemos que não é bem assim. A partilha de saberes é que é enriquecedora pois há sempre hipótese de se ficar a conhecer uma perspectiva nova ou diferente e que até seja fundamentada cientificamente. É assim que evoluímos. (...)

(...) Acho essencial que o supervisor faça a sua auto-avaliação na presença das estagiárias. Penso que é bom para reformularem posteriormente a acção, bem como para servir de modelo à estagiária, ou seja, se esta vir que a educadora reflecte e assume até alguns erros ou atitudes menos correctas, irá possivelmente ter também uma postura reflexiva, não só no estágio como no desempenho da sua futura carreira. Acho que é um bom exemplo e faz parte de uma prática coerente e consciente do supervisor. (...)

(...) Acho que é enriquecedor qualquer educador, neste caso o supervisor, questionar-se, quer nas situações que toma, quer nas escolhas que realiza ou opções que faz. É uma forma boa

para tentar melhorar a sua acção educativa e embora leve algum tempo e nem toda a gente se sinta a vontade em fazê-lo na presença das estagiárias, considero que é essencial! (...)

(...) A partilha franca de reflexões e de críticas, construtivas, é uma mais valia para o desenrolar de um bom trabalho pedagógico. Cria-se, gradualmente, um espírito de equipa mais forte, que é a base para a realização de um trabalho rico. Estabelece-se um clima de confiança e abertura que possibilita o crescimento pessoal e profissional da supervisora e das estagiárias. (...)

(...) Acho que uma pessoa que se envolve e se entusiasma com o seu trabalho, quer seja na componente lectiva, quer seja na não lectiva, em que prepara, pesquisa e planifica a acção, é um profissional consciente. Todo o entusiasmo do educador é sentido pelas crianças, pela equipa da sala e da escola, bem como pelos pais. Isso é muito positivo e dá-lhes confiança. Claro que a competência tem que estar aliada...isso nem se põe em questão! O trabalho assim realizado até produz melhores resultados e o ambiente vivido é certamente de bem-estar, alegria e harmonia, quer para as crianças, quer para os adultos. (...)

(...) Acho que qualquer pessoa, e em especial se estiver ligada à educação, deve ter abertura aos outros. Refiro-me a ser capaz de ouvir e aceitar novas ideias, perspectivas diferentes e a mudar comportamentos e acções. Isto não quer dizer que não tenhamos opiniões próprias mas é saudável ouvirmos outras e sermos capazes de reformular a nossa maneira e pensar e agir. A flexibilidade neste campo ajuda a crescer e não tem nada a ver com anular o espírito crítico, pelo contrário! (...)

Supervisor	Formação	Tempo de prática docente	Tempo de prática na supervisão	Idade
S1	Maria Ulriçk	19 Anos	12 Anos	40
S2	João de Deus	27 Anos	14 Anos	48
S3	UMA	1 Ano	2 Anos	26