

CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO DO EDUCADOR COOPERANTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Gorete Pereira¹ & Fernanda Gouveia²

¹CIE - Universidade da Madeira, Portugal. goretepereira@staff.uma.pt

²CIE - Universidade da Madeira, Portugal. mfgouveia@staff.uma.pt

Introdução

A formação de professores tem sido objeto de muitas investigações e neste âmbito, inclui-se o processo de supervisão da prática pedagógica, na formação de educadores de infância e o papel importante desempenhado pelos cooperantes nas instituições educativas e/ou escolares.

Não obstante, seja inquestionável o papel relevante das universidades na formação inicial de professores, impõe-se um trabalho colaborativo com as escolas, sem as quais seria impossível os estudantes vivenciarem experiências em contextos reais e autênticos, fundamentais para garantir a necessária articulação entre a teoria e a prática.

Com efeito, a iniciação à prática profissional só fará sentido se os docentes das escolas manifestarem abertura para acolher os formandos. Por conseguinte, neste processo formativo, é importante aliar a formação teórica assegurada pela universidade à experiência concreta, sob a orientação direta dos docentes das escolas, designados de educadores cooperantes, já que estes se assumem como agentes intermédios na formação profissional dos estudantes.

Espera-se do supervisor a competência de envolver os estudantes na sua própria formação, e deste modo alcançar a competência profissional com base nos conhecimentos teóricos e científicos que foram experienciando no decurso da sua formação académica, e adaptando às suas práticas pedagógicas.

A narrativa do estudo, que aqui apresentamos, procura desvelar as concepções e práticas de supervisão de um grupo de educadoras cooperantes, que colaboram com a Universidade da Madeira (UMa) na supervisão de estudantes em formação no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica I (IPPI) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (MEPEE1CEB).

A formação inicial de professores, os processos de supervisão e os modelos de formação de professores enquadram a abordagem mais teórica desta investigação, sustentando a componente empírica da mesma. A análise dos dados e a subsequente discussão e conclusão permitiu a reconstrução das práticas de supervisão de um grupo de educadoras cooperantes na formação inicial de educadores/professores do 1º Ciclo na UMa.

A formação inicial de professores

A formação Inicial, também designada de formação pré-serviço (*preservice*) ou formação prévia de professores inicia o longo e permanente percurso formativo do professor (Flores, 2000). O formando experimenta aí, a primeira etapa, referida por vários autores, como sendo um *ritual de passagem* de aluno a professor (Formosinho, 2001; Ralha-Simões, 1995). Trata-se, segundo Flores (2000), de uma etapa importante no processo de *aprender a ensinar*, porquanto promove e possibilita a aquisição do conhecimento profissional.

A formação inicial de professores confere habilitação profissional para a docência no respetivo nível de educação ou de ensino. Esta formação visa dotar os candidatos das competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente nas seguintes dimensões: profissional e ética; desenvolvimento do ensino e da

aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade; desenvolvimento profissional ao longo da vida.¹

Em Portugal, as políticas de formação inicial de professores têm seguido diretrizes europeias com propósitos orientados para a sua qualificação (Mouraz et al., 2012). O processo de Bolonha, que originou a obrigatoriedade da aquisição do grau de mestre como certificação para a docência, implicou a alteração dos programas e mudanças ao nível do estatuto da carreira docente. Para a autora, com Bolonha, o país viu-se forçado a remodelar os planos de formação que assumiram um modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudos (1º ciclo – grau de licenciatura; 2º ciclo – grau de mestre).

As orientações políticas plasmadas nos documentos oficiais valorizam o conhecimento disciplinar, a fundamentação da prática de ensino na investigação e a iniciação à prática profissional. Abordando os aspetos chave da formação inicial, Flores (2015) acredita que a organização dos programas de formação depende das conceções sobre o profissionalismo docente, isto é, como se entende a profissão. E, por isso, muitos países têm introduzido alterações na formação, a partir de metas e critérios que servem de referente para avaliar a sua qualidade e eficácia.

Nesta perspetiva, a certificação da formação inicial passou a basear-se na aquisição de competências finais definidas previamente (*standards*), contrariando o domínio das matérias do programa, ou seja, deixa de se centrar nos conteúdos e passa a incidir nos perfis, normas ou padrões que definem o que o docente deve saber. Estes perfis são decididos a nível central, enquanto o conteúdo de formação é determinado pelas instituições de formação inicial (Faria et al., 2016).

Para as autoras, estes perfis podem regular a oferta de formação e contribuir para a uniformização das qualificações de saída e simultaneamente estabelecer as exigências da formação inicial, funcionando como quadro

¹ <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/national-education-systems/portugal/formacao-inicial-de-professores-e-de-educadores-de-infancia>

orientador para a organização e acreditação dos cursos que habilitam para a docência. Em Portugal foram estabelecidos em 2001, o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário² e o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do ensino básico.³ O perfil geral integra conforme referido anteriormente, quatro dimensões e o perfil específico de desempenho profissional desvela os respetivos perfis (do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do ensino básico), a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo.

No geral, os programas de formação integram as áreas de conhecimento da especialidade e o ensino respetivo; as ciências da educação e a prática de ensino. Para Flores (2015), “a chave do seu sucesso e da sua eficácia encontra-se no modo como eles se estruturam e articulam no currículo de um determinado curso de formação” (p. 198). Uma questão-chave é a articulação do estágio com os conteúdos das demais componentes da formação, sendo o modelo finlandês reportado como um bom modelo de integração da teoria e da prática, em que os futuros professores observam e praticam, apoiados por professores mentores e por supervisores da universidade em escolas associadas à universidade. Este modelo baseia-se na investigação sobre o ensino e sobre a formação de professores. Apesar, do reconhecimento da relevância do estágio na formação de professores, não é consensual a sua integração no currículo, a duração e respetivas modalidades.

Neste sentido, Formosinho (2009) aponta a tensão existente entre a lógica academizante e a lógica profissional, o que pode justificar a introdução de mudanças na organização da formação de professores e seus formadores. Para Faria et al. (2016) “Uma alternativa possível seria o recurso a um modelo

² Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

³ Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto <https://dre.tretas.org/dre/144653/decreto-lei-241-2001-de-30-de-agosto>

isomórfico que usa na formação inicial as mesmas metodologias a que o futuro professor deverá recorrer na sua prática docente” (p. 9).

Decorrente do processo de Bolonha o atual modelo de formação inicial de professores que habilita para a docência é idêntico para todos os docentes (nível superior – 2º ciclo).

Relativamente ao currículo da formação inicial, este deve ter em conta *o perfil de competência e de formação de educadores e professores* e o currículo de ensino a desenvolver aquando do ingresso na profissão (Faria et al., 2016). Para os autores,

a obtenção de uma qualificação profissional para a docência implica a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes em diferentes domínios: a) das disciplinas específicas de ensino; b) educacional geral; c) didáticas específicas; d) iniciação à prática profissional; e) formação cultural, social e ética; f) metodologia de investigação educacional (p. 10).

A iniciação à prática profissional, a realizar em contexto, integra a observação, a colaboração, e a prática supervisionada de planificação, ensino e avaliação que deverá desenrolar-se em contextos educativos diversificados. A componente formativa é indispensável para a preparação do futuro professor e respetiva obtenção da qualificação profissional.

Mas a prática profissional e as atividades de investigação educacional em contexto real impõem o estabelecimento de parcerias com as escolas, compromissos de colaboração e cooperação, com os professores e universidades na formação inicial de professores, pois “Nem as universidades nem as escolas são capazes de realizar a preparação inicial dos professores por conta própria” (UNESCO, 2022, p. 87).

No relatório Reimaginar nossos futuros juntos, recomenda-se a criação de espaços com foco na educação que reúnam as partes interessadas de todos os tipos para o projeto de aprendizagem compartilhada e o trabalho de preparação de professores (UNESCO, 2022).

O compromisso de reforço dos programas de inserção profissional por parte das universidades, garante e prioriza a socialização dos jovens professores, proporcionando uma transição adequada entre os períodos de desenvolvimento profissional e a prática profissional, e requer uma forte colaboração de todos. Por outro lado, a proximidade entre professores cooperantes e universidades pode contribuir para a melhoria das escolas e dos processos de transformação educacional.

O relatório destaca ainda, que a formação de professores deverá ser repensada, e alinhada com as prioridades educacionais e orientada para os desafios e perspetivas futuras. “A colaboração dos diversos atores ligados à formação de professores - por exemplo, autoridades públicas, pesquisadores, associações de professores, líderes comunitários etc. – oferece possibilidades para a criação de novos espaços de aprendizagem e inovação” (UNESCO, 2022, p. 83).

A supervisão na formação de professores

A supervisão surgiu como alternativa à designação de orientação da prática pedagógica, tornando-se um vocábulo recorrente e técnico no domínio da formação. Segundo Alarcão e Tavares (2003) o seu uso no campo educativo provocava reações adversas pelo anglicismo e pela falta de compreensão relativamente à conceptualização que o sustentava. “Supervisão era uma designação que, na língua portuguesa, evocava (e de certo modo ainda evoca) conotações de poder e de relacionamento socio-profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas” (p. 3).

Não obstante, este é um conceito em evolução (Oliveira-Formosinho, 2002) que abrange o controlo da qualidade, o desenvolvimento profissional, bem como as funções ligadas aos serviços de apoio e de renovação e reestruturação dos sistemas de ensino.

Alarcão e Tavares (1987) definem 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 profissional” (p. 18). Desta definição emerge a ideia de *processo* e a de *desenvolvimento humano*, que nos remete para uma concepção mais atual de profissional docente, que está em constante desenvolvimento (processo), não só como profissional, mas também como pessoa (desenvolvimento holístico).

Numa perspectiva evolutiva e revisitando Zeichner (1993), prevê-se que o estágio socialize o professor nas práticas de formação que marcam o início “do tal processo contínuo e sempre mais alargado, devendo promover no professor a vontade de investir na sua autoformação” (Amaral et al., 1996, p. 92).

Vieira (1993, p. 28) destaca alguns pressupostos, que decorrem do conceito de supervisão preconizado, designadamente: a) o objeto da supervisão é a prática pedagógica do professor; b) a função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática; c) os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação.

Para Alarcão e Tavares (1987), o supervisor tem como primeira meta facilitar o desenvolvimento do professor, mas, ao fazê-lo (ao ajudar a ensinar), o supervisor também se desenvolve, pois, tal como o professor, aprende ensinando.

Freire (2014) ao revelar a sua experiência de formação, reconhece que desde o início do processo é preciso que fique claro que, “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (p. 25). É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem “*formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (...) Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 25).

Revisitando os conceitos de supervisão anteriormente explanados, verificamos que o supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no estagiário, tornando-se por analogia numa personagem semelhante ao treinador de um atleta.

Supervisionar é por isso, um processo de interação consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e ação do e com o professor (Amaral, et. al., 1996, p. 94), que deverá observar o supervisor, a si próprio e os alunos, refletindo sobre o que observou, questionar o observado; receber *feedback* do supervisor e dos alunos; refletir sobre esses dados, autoavaliando-se de modo a corrigir e melhorar as práticas pedagógicas de modo a promover o sucesso de todos (alunos e o seu sucesso profissional), tornando-se agente de mudança de si próprio, dos outros e da sociedade.

O processo de supervisão da prática pedagógica, na formação de educadores de infância realiza-se de acordo com o modelo clássico baseado num triângulo composto pelo estudante em formação, educadora de infância do estabelecimento acolhedor (educadora cooperante) e pelo docente da instituição do ensino superior (Oliveira-Formosinho, 1997). A autora, num estudo de carácter exploratório, junto de um grupo de educadoras cooperantes que participaram num processo de formação, desenvolvido na Universidade do Minho, encontrou evidências de constrangimentos no âmbito da supervisão, percecionadas pelas educadoras cooperantes, tais como: i) falta de tempo para a supervisão; ii) falta de definição clara dos papéis de cada um dos membros do triângulo; iii) falta de intencionalidade nas práticas educativas e de supervisão; iv) falta de preparação específica para as tarefas de supervisão, quer por parte das cooperantes quer por parte das docentes do ensino superior; v) dificuldades de várias naturezas na classificação final da estagiária; vi) existência de conflitos durante o processo de supervisão.

Modelos de formação de professores

Os constrangimentos supracitados, identificados em práticas de supervisão, remetem para a procura de soluções, a partir da análise dos modelos de formação profissional que Wallace (1991) nos apresenta: o modelo de “mestria” (*craft model*), o modelo da ciência aplicada (*applied science model*) e o modelo reflexivo (*reflective model*).

No primeiro modelo, o formando aprende imitando as técnicas empregues pelo professor cooperante, mais experiente, seguindo as suas instruções e conselhos. A mestria é assim passada de geração em geração. Esta é uma perspetiva que parte de princípios rígidos, da imutabilidade da sociedade, ignorando a incerteza dos tempos atuais e a aceleração do conhecimento e do desenvolvimento das profissões.

O segundo modelo, integra a resolução de problemas de ensino através da aplicação direta da investigação. O conhecimento prático de algo é a aplicação dos meios mais adequados aos objetivos. Deste modo, a natureza da profissão é instrumental. “Os resultados do conhecimento científico são apresentados ao formando pelos peritos nessas áreas e espera-se que este aplique os resultados da investigação à prática” (Amaral, et. al., 1996, p. 95).

Schön (1987) chama-o de *modelo de racionalidade técnica*, afirmando que este está na base da crise das profissões. Para o autor, o ensino universitário revela um desfasamento entre o que procura ensinar e as situações com que se deparam os formandos na sua prática profissional. A visão do que se constitui a prática profissional, não apresenta resposta às situações que o autor chama de “pantanosas” ou “indeterminadas”; problemas da prática quotidiana que não se apresentam como estruturas bem formadas e que desafiam soluções “técnicas”, criando soluções de incerteza e conflito. Este modelo da racionalidade técnica, não orienta, não apresenta soluções, pois o que é necessário é a orientação para a tomada de decisões em tempo de incerteza. Para lidar com estas situações de grande incerteza, o autor, remete para o conceito de “competência artística” (*artistry*), “que consiste na capacidade de lidar com as situações imprevistas da prática, como se manifesta na atuação dos bons profissionais” (Amaral, et. al. 1996, p. 96).

Por fim, o modelo reflexivo que reconhece o supervisor como alguém que tem por objetivo ajudar o professor em formação a melhorar a sua prática pedagógica, através do seu desenvolvimento pessoal e profissional. A sala de aula, é o centro da reflexão e é pela análise conjunta dos fenómenos educativos neste contexto que se desenvolve a formação (Alarcão, 1982). Focaliza-se a atenção no processo de ensino-aprendizagem, que se procura

compreender e transformar. O supervisor passa a ser o facilitador da aprendizagem do professor, levando-o à consciencialização da sua atuação em situação, e ao assumir, em conjunto com o supervisor, a responsabilidade pelas decisões tomadas. Para tal, o processo de supervisão clínica estrutura-se em cinco fases: encontro pré-observação (planificação, antecipação de problemas e determinação dos aspetos a observar), a observação da aula e respetiva análise e a organização da estratégia de apresentação dos resultados da análise, o encontro pós-observação (discussão da congruência da prática, foco no processo de ensino-aprendizagem e distinção entre comportamentos ocasionais e constantes) e análise do ciclo de supervisão (avaliação da sua eficácia)

Schön (1987) assume-se como o principal autor da corrente que enquadra a prática profissional numa lógica de reflexividade, apresentando as seguintes noções: reflexao na ação, reflexão sobre a ação, reflexão sobre a reflexão na ação. Estas dimensões da reflexão têm lugar no mundo da prática e permitem experimentar, errar, tomar consciência dos erros e ajustar a prática. Esta surge como espaço privilegiado de integração de competências. Para tal, torna-se necessário que o professor reflita sistematicamente sobre o que faz e o que vê fazer. Deste modo, a experimentação e a reflexão são elementos autoformativos que permitem a autonomia e a descoberta de potencialidades, por parte do estudante em formação.

Neste modelo de formação, o supervisor deverá organizar as situações práticas de modo que o estudante seja confrontado com os problemas reais, para cuja resolução necessita de reflexão. O papel do supervisor é o de facilitador da aprendizagem, encorajando e valorizando as tentativas e erros do estudante em formação, para além de incentivar a sua reflexão na ação.

Metodologia

A presente investigação assume um cariz qualitativo, pelas possibilidades de exploração das perspetivas e experiências dos sujeitos da pesquisa, sendo

operacionalizado do ponto de vista metodológico por um estudo de caso múltiplo (Yin, 2003).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 11) a investigação qualitativa “(...) enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Não pretendendo testar o que já é conhecido, mas em descobrir novas perspectivas (Flick, 2009) duma realidade específica, neste caso sobre as concepções e metodologias de supervisão de um grupo de educadoras cooperantes. “Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (Yin, 2003, p. 20). Por seu turno, Stake (2009) enfatiza que “o estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes” (p. 11), explicitando a intrínseca conexão entre o caso e as circunstâncias que o envolve.

Numa primeira fase, efetuámos uma revisão cuidada da literatura, por forma a consolidarmos o enquadramento teórico adequado à temática em estudo e posteriormente procedemos à recolha de dados, fazendo uso das entrevistas semiestruturadas, principal técnica de recolha de dados, seguindo-se a análise de conteúdo (Bardin, 1995; Esteves, 2006) e a triangulação de dados (Yin, 2003), que sustentou a discussão de resultados e a reflexão final.

No âmbito deste objetivo geral, que norteou a presente investigação, registamos três objetivos específicos enquadrados em 3 blocos temáticos e que consistiam em perceber a natureza da relação estabelecida entre as educadoras cooperantes e a instituição formadora, neste caso, a UMa; conhecer os princípios pedagógicos subjacentes à concepção e desenvolvimento do currículo defendidos e promovidos pelas educadoras ao longo do estágio; identificar as condições existentes suscetíveis de influenciar o desempenho de funções de supervisão das referidas educadoras.

As questões colocadas incidiram, por um lado no contexto da formação teórica da responsabilidade da Universidade e por outro, no contexto das instituições educativas e/ou escolares. Segundo Alarcão (2020), “estes

dois cenários são complementares e devem ser assumidos como tais”, reafirmando, “que a Formação de Professores não se esgota na Universidade e que as Escolas não têm, neste processo formativo, um papel subsidiário, nem exclusivo” (p. 30).

Discussão dos Resultados

A importância da investigação que aqui detalhamos decorre da sua relevância na formação inicial de educadores de infância, a qual “tem motivado a reflexão de investigadores na medida em que a sua qualidade é decisiva para a melhoria da educação” (Faria et al., 2016, p. 8).

Por conseguinte, procurámos desvelar as narrativas das 4 Educadoras de Infância (designadas por E1; E2; E3; E4), que se disponibilizaram, entre as 6 convocadas para participar nas entrevistas, organizadas em 3 blocos temáticos, designadamente: Relação com a intuição formadora; Conceção e desenvolvimento do currículo, no contexto do estágio; e Condições para o desempenho de funções como educadora cooperante.

Relação com a instituição formadora

As educadoras asseveraram que os contactos estabelecidos com a UMa se devem apenas aos estágios, tendo sido contactadas para apresentação das estudantes e para outros assuntos relacionados com os estágios, designadamente para efeitos de observação pela supervisora da UMa, assim como, na fase final, para “*entrega e reflexão/avaliação do desempenho da estudante*” (E3). Por conseguinte, foram contactadas para reunir com a supervisora em três momentos, designadamente antes dos estágios, assim como durante e após a intervenção dos estudantes, para efeitos de preparação, para trocar informações e para avaliar o desempenho dos estudantes e sempre que necessário.

Das respostas obtidas, depreende-se que as informações facultadas pela UMa, na pessoa da supervisora responsável pela UC de Prática Pedagógica I,

referem-se a dados biográficos das estudantes, a informações referentes ao curso ou a conteúdos relativos ao estágio e aos critérios de avaliação do desempenho dos estudantes em formação.

No que diz respeito aos objetivos definidos pela UMa para orientar a ação de orientação das educadoras cooperantes, enquanto duas, E1 e E2, revelaram a necessidade de maior clarificação acerca das suas funções, E3 considera que os objetivos estabelecidos foram claros e específicos quanto ao trabalho a ser desenvolvido no âmbito dos estágios, para além de usufruir de apoio por parte da responsável da Uma, sempre que necessário. Adianta ainda que *“o trabalho desenvolvido pelo educador cooperante assenta na concretização dos objetivos predefinidos pela UMa, nomeadamente no que respeita à componente teórica e prática e à planificação e avaliação das atividades desenvolvidas”*. Por seu turno, a educadora E4 reconhece a necessidade *“de incluir objetivos mais específicos e orientadores”*, *“para além da informação recebida”* alusiva à apreciação do desempenho da estudante e da supervisão das atividades por ela desenvolvidas, traduzindo a necessidade de maior esclarecimento.

Conceção e desenvolvimento do currículo, no contexto do estágio

As educadoras foram unânimes em reconhecer que são vários os princípios orientadores da organização do ambiente educativo, a partir dos quais os estudantes podem fundamentar a sua intervenção pedagógica. Assim sendo, E1 considera fundamental:

ter em conta a intencionalidade pedagógica na organização do ambiente educativo. (...) Há princípios básicos que orientam todas as educadoras e há princípios que dependem da pedagogia utilizada na sala. Os estagiários devem trazer da sua formação inicial os princípios básicos e devem conhecer a realidade da prática em que estão inseridos para poderem ir ao encontro dos princípios da pedagogia utilizada.

Trata-se, nas palavras de Alarcão (2020) de *uma* “ocasião de imersão na realidade, que convoca a interligação de saberes, não só interdisciplinares, mas

também de saberes de natureza diferente: científicos, pedagógico e comportamentais” (p. 109).

As educadoras E2 e E3 são de opinião que é muito importante conhecer as crianças, responder às suas necessidades, atender aos seus ritmos, garantir a sua segurança e privilegiar o seu bem-estar. Por seu turno, na opinião de E4, os requisitos essenciais consistem em “Ser assíduo e pontual, trabalhar com zelo e diligência; cumprir com as ordens que lhe forem dadas”, evocando uma racionalidade técnica comentada por Schön (1987), para quem a reflexão assume um papel central e fundamental no desenvolvimento pessoal e profissional.

No que diz respeito às orientações emanadas pelas educadoras para a elaboração das planificações pelas estudantes, enquanto duas educadoras (E1 e E2) enfatizam a necessidade de proporcionar a participação ativa das crianças nos processos de decisão e de maximizar as potencialidades de cada criança, E3 destaca a necessidade de atender aos seus interesses, sem desmerecer as áreas de conteúdo a serem trabalhadas “*e que promovam nas crianças curiosidade pelo mundo que as rodeia e desejo de aprender*”. No parecer da docente E4 “*planificar pressupõe uma escolha dos métodos de ensino adequados e adaptados aos interesses das crianças e a construção de um ambiente de aprendizagem que seja produtivo*”. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar OCEPE (2016, p. 15), além de “prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente” planejar pressupõe igualmente “estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem”.

Com efeito, E1, propõe:

que uma parte da planificação seja feita com as crianças e que a parte do adulto seja pensada para as crianças (o que vão ganhar ou desenvolver com aquela atividade tem de ser rico e intencional). Tento que a planificação esteja cheia de intencionalidade pedagógica, sem atividades limitadoras da ação da criança. Na planificação, penso que é importante contemplar as áreas de conteúdo, domínios e subdomínios; as intenções educativas a

desenvolver, as atividades ou estratégias e os recursos a utilizar. No final, deverá existir sempre uma avaliação.

Ficou evidenciada a intenção por parte das 4 educadoras em orientar os estagiários na construção de um currículo com sentido. E1 revelou a intenção em suscitar nos estagiários a reflexão, *“tentando que percebam se estão de acordo ou não com as OCEPE. (...) que percebam ao longo da prática aquilo que se enquadra ou não nos princípios fundamentais das OCEPE”*.

E2, considera importante que “a estagiária trabalhe as temáticas que pretende trabalhar, estando dentro do Projeto Educativo de Escola, do Plano Anual de Atividades e do Projeto Curricular de Grupo” e presta apoio sempre que se apercebe “que a estagiária precisa de ajuda (perguntando sempre primeiro se quer e precisa de ajuda)”. Segundo as OCEPE é a partir de um conjunto de informações, “ou caracterização inicial, que o/a educador/a explicita as suas intenções educativas, planeia a sua intervenção, elaborando o projeto curricular de grupo em articulação com o projeto educativo do estabelecimento educativo” (p. 17).

A educadora E3 procura “consciencializar as alunas para a importância de planificar em harmonia com a realidade existente, sem esquecer a importância da transversalidade de conteúdos” e E4, com base na sua formação, tenta:

transmitir ao aluno estagiário as bases essenciais da intencionalidade educativa, nas vertentes planear, agir e avaliar. Planear implica refletir sobre as intenções educativas e as formas de as concretizar/adequar ao grupo e a cada criança, procurando criar situações de desafio e envolvendo as crianças no próprio planeamento; agir, concretizando na ação as intenções educativas; avaliar o processo e os efeitos, envolvendo as crianças no planeamento futuro a realizar.

Estas orientações coincidem com as previstas para a educação pré-escolar, conforme é possível depreender pela explicação de Cardona (2021),

É através da planificação e avaliação que o/a educador/a reflete e expressa a sua intencionalidade educativa. Os ciclos planear, agir, avaliar integram-se

num quadro mais amplo, definido no início do ano letivo, a partir da caracterização inicial (ou da avaliação diagnóstica), feita para compreender a especificidade de cada contexto educativo e que permite construir o Projeto Curricular do Grupo (p. 76).

A orientação das educadoras tende a ser equilibrada, de modo a ser o menos diretiva possível, apenas o suficiente para indicar o melhor caminho, como podemos inferir das suas palavras: “*Penso que tem de existir um equilíbrio. Espero que depois de observarem o meu trabalho os estagiários não necessitem que eu seja muito diretiva*” (E1), à semelhança do modelo de mestria (*craft model*) apontado por Wallace (1991).

Os testemunhos, a seguir apresentados, das outras 3 educadoras remetem, essencialmente, para o modelo reflexivo apresentado pelo mesmo autor, e corroborado por Alarcão (1982), já que as cooperantes se assumem como facilitadoras da reflexão, apelando à consciencialização do formando relativamente à sua atuação, ajudando-o a identificar problemas e a promover estratégias de resolução dos mesmos, colegialmente, incutindo-lhes a responsabilização pelas suas decisões.

Quando acho que as atividades não vão funcionar com o grupo de crianças, dou a minha opinião e sugestões, deixando à consideração da estagiária se segue ou não a atividade que planificou. No entanto, por vezes, não intervenho, pois considero necessário que a estagiária veja por si, o que não funcionou e o porquê” (E2).

Consideramos ainda a conceção das cooperantes E3 e E4: “Procuro ter uma intervenção menos diretiva, para que as alunas possam tomar consciência do efeito das suas ações, avaliar os aspetos menos e mais positivos e definir novas estratégias e formas de abordagem dos conteúdos” (E3); “permito que aluno estagiário tenha espaço para agir como ele deseja, apenas supervisiono as planificações e oriento as atividades desenvolvidas por este” (E4).

Com efeito, segundo Vieira (1993), a supervisão, “no contexto da formação de professores, é uma actuação de monitorização sistemática da

prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (p. 28). Alarcão (2020) acrescenta, reconhecendo que os supervisores:

são mediadores entre os *aber* e o *saber-fazer*, são avaliadores e promotores das capacidades e dos saberes, o que implica uma relação e uma atitude profissional, uma relação interpessoal de ajuda, estimulante, isto é, formativa. Não devem pretender ser modelos, mas devem ser referentes. Há uma diferença. Ser modelo é agir da seguinte forma: *vê como eu faço, faz como eu*. Ser referente é ser alguém para quem se olha, porque esse alguém tem aspetos interessantes que merecem observação e reflexão, talvez assimilação (p. 39).

Condições para o desempenho de funções como educadora cooperante

Nenhuma das entrevistadas recebeu formação específica para desenvolver funções de orientação na qualidade de educadoras cooperantes. Uma das educadoras (E2) sugeriu “*alguma orientação sobre o que a instituição pretende que seja o estágio, sem, no entanto, impor regras e limites*” e as docentes E3 e E4 indicaram possíveis temáticas para abordar em formações, designadamente “estratégias de motivação e superação de dificuldades das alunas” e “formação especializada em supervisão pedagógica”. Com efeito, como previram Amaral et al., (1996) a orientação de estágios consubstancia um percurso, que tende a criar motivação nos docentes para se dedicarem mais à autoformação.

Duas das educadoras (E1 e E3) consideram ter reunidas as condições ideais para o exercício das suas funções supervisivas, na qualidade de cooperantes, embora a docente E3 tenha a opinião de que seria importante dispor de “*um período destinado exclusivamente à avaliação do trabalho desenvolvido e à planificação das atividades*”, revelando claramente vontade em investir na sua formação.

A educadora E1 revelou a percepção de que “*se os estagiários estiverem bem integrados no grupo, facilmente se supervisiona o seu trabalho*”, enquanto as docentes E2 e E3, admitem ainda que nem sempre os recursos materiais e humanos são os mais adequados, nomeadamente no que se refere às técnicas de apoio à infância.

Conclusão

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que cada educador tende a regular a orientação prestada aos formandos, de acordo com o seu quadro concetual e metodológico e percebem o seu papel, essencialmente, de orientação e apoio às estagiárias, num trabalho colaborativo com a UMa.

Os testemunhos comprovam a autonomia outorgada pelas educadoras cooperantes aos estudantes para tomarem decisões, de modo a proporcionar-lhes a tomada de consciência, quanto à adequação das estratégias implementadas, com base num conjunto de informações previamente facultadas, sendo possível descortinar a intenção de promover uma reflexão sobre a ação, assim como uma reflexão na ação, conforme preconizado por Schön (1987).

Ficou claro para este grupo de cooperantes, que supervisionar é, essencialmente, um processo de interação entre os estagiários e as cooperantes, durante as fases do estágio, que envolvem observação, ação e reflexão, conforme sugerido por Amaral et al., (1996).

Foram apontados alguns constrangimentos, sobre os quais importa refletir, dos quais destacamos a necessidade de clarificar o papel da educadora cooperante, no âmbito do triângulo, que compromete a educadora, os estagiários e a instituição de ensino superior (Oliveira - Formosinho, 1997). A falta de preparação específica para as tarefas de supervisão, incluindo a avaliação classificativa do desempenho dos estagiários constitui outro motivo que justifica a necessidade de formação em supervisão pedagógica, reivindicada inclusive por uma das educadoras entrevistadas.

Para que os professores possam contribuir para a criação de um novo contrato social para a educação, importa concretizar alterações nas políticas que regulam a seleção, a preparação, as trajetórias de carreira dos professores, e a organização da profissão. É fundamental também consubstanciar uma formação de natureza reflexiva e investigativa, propícia a uma construção partilhada de significados entre estudantes e supervisores, para fazer face a um futuro incerto, imbuído de novas realidades, cuja complexidade requer uma mudança de paradigma, sob pena de continuarmos a perpetuar respostas pouco eficazes e desajustadas, face às exigências de um mundo em transformação.

Referências

- Alarcão, I. (1982). Supervisão clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. XVI, 151-168.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. Edições Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem (2.ª ed). Edições Almedina.
- Alarcão, I. (2020). *A supervisão no campo educativo*. Cadernos Didaticos. UA Editora.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto Editora.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora.
- Cardona, M. J. (coord.). (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-escolar*. Direção Geral da Educação.
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo in J. Lima & J. A. Pacheco (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Faria, E., Rodrigues, I., Gregório, M. C., & Ferreira, S. (2016). Relatório Técnico. Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão. CNE.
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa* (3.ª ed.). (J. E. Costa, Trad.) Artmed.

- Flores, M. A. (2000). *A Indução no Ensino. Desafios e constrangimentos*. Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In CNE (Ed.). *Formação inicial de professores* (pp. 192-222). CNE.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação a prática pedagógica nas escolas. In B. Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. (pp. 46-64). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (coord.). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 73-92). Porto Editora.
- Freire, P. (2014). *A Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz & Terra.
- Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2012). A formação inicial de professores em Portugal decorrente do Processo de Bolonha: uma análise a partir do “olhar” de professores e estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2). 189-209.
- OCEPE (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. ME/ DGE.
- Oliveira-Formosinho, J. (1997). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadores de infância. *Revista Inovação nº Especial Educação Pré-Escolar*, 10 (1), pp. 89-109. Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I. Da Sala à Escola*. (Vol. 7). Porto Editora.
- Ralha-Simões, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. CIDInE.
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos – um novo contrato social para a educação. Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da educação*.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey Bass.
- Stake, R. (2009). *A Arte de Investigação em Estudos de Caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge University Press.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods* (3.ª ed.). Sage Publications.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Educa.