

APRENDER A SER EDUCADOR DE INFÂNCIA: O PROCESSO DE SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO INICIAL

Glória Matias

Agrupamento de Escolas Pedro de Santarém - JI de Benfica Nº1
gloria-matias@hotmail.com

17

Teresa Vasconcelos

Escola Superior de Educação de Lisboa
teresav@eselx.ipl.pt

Introdução

De tudo ficaram três coisas

A certeza de que estamos sempre começando...A certeza de que é preciso continuar...A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...Portanto devemos fazer:

Da interrupção um caminho novo; Da queda um passo de dança; Do medo, uma escada; Do sonho, uma ponte; Da procura...um encontro

Fernando Pessoa

(Re)começar, continuar, errar, ultrapassar, inovar, sonhar, procurar, encontrar, alcançar... em cada acção espelhada pela dança das palavras de Pessoa, são anunciados os princípios da supervisão que, ao longo deste artigo, descreveremos e apresentaremos a partir dos resultados do estudo que desenvolvemos na área da supervisão da prática pedagógica, na formação inicial de educadores de infância.

A metamorfose constante das sociedades actuais, assim como os problemas recorrentes da escola, que parece não conseguir adaptar-se às permanentes e imprevisíveis mutações, têm levado a repensar os contextos da formação. Ao considerar-se o professor como o eixo da mudança no interior da escola (Hargreaves, 1994), o enfoque centra-se nas entidades formadoras e na necessidade de estas fornecerem aos futuros professores as ferramentas

necessárias para agirem em contextos incertos, inquietantes e difíceis e adoptarem uma postura reflexiva onde estabeleçam permanentes conexões entre o pensar e o agir, entre saberes académicos e saberes profissionais (Veenman 1984, Schon; 1987, Stones; 1987, Zeichner; 1993, Nóvoa; 1992, 2002, Perrenoud; 1993, 1999, Cole e Knowles 1993; Garcia; 1999; Freire, 2000; Formosinho e Niza, 2001; Fernandes; 2003, Ceia, 2005). É, pois, neste cenário que a supervisão da prática pedagógica tem adquirido cada vez maior visibilidade e interesse, dado que recai sobre si a responsabilidade de acompanhar e orientar o futuro professor na sua construção enquanto pessoa e profissional competente (Mosher e Purpel, 1972; Cogan, 1973; Blumberg, 1980; Glickman, 1985; Handal e Lauvas, 1987; Stones, 1987; Goldhammer, Anderson, e Krajewski, 1993; Vieira, 1993; Sá-Chaves, 1994; Acheson e Gall, 2003; Glanz, 1997, 2000; Pajak, 2000; Waite, 2000; Sergiovanni e Starratt, 2002; Oliveira-Formosinho, 2002; Alarcão e Tavares, 2003; Sullivan e Glanz, 2004; Oliva e Pawlas, 2004).

Em Portugal, o interesse por esta área tem crescido nas últimas décadas e temos assistido à sua expansão, movida pelas preocupações relativamente à qualidade das instituições, pela consciência da necessidade de formação contínua e pela conceptualização que entretanto se foi alargando, relativamente ao desenvolvimento profissional dos professores (Alarcão e Tavares, 2003).

A relevância de que se reveste esta área foi, entre outros, um dos motivos que nos levou a calcorrear os trilhos da formação prática dos educadores de infância, a fim de perceber os seus contributos neste específico corpo de docência.

Este artigo fará uma incursão por algumas perspectivas teóricas do campo da supervisão e da epistemologia da prática, em que, no nosso estudo, nos amparamos para a discussão e compreensão dos resultados. Descreverá sumariamente as opções metodológicas seleccionadas, objectivos do estudo, os procedimentos adoptados na recolha e tratamento de dados, assim como os dados da pesquisa documental. Finalmente, apresentará alguns dos resultados e das conclusões a que chegámos, com particular ênfase no factor *tempo* e nas questões da *avaliação*, duas componentes problemáticas encontradas no nosso estudo.

A voz da teoria

Um breve olhar sobre o campus da supervisão

A supervisão une o prefixo “super” ao vocábulo “visão”. O prefixo “super” deriva do latim e significa “sobre”, logo podemos definir supervisão como um acto de ver no geral e “ver sobre”, ou seja, uma visão alargada a diversos ângulos de forma a olhar o conjunto mas também os elementos

que o constituem.

No dicionário, contudo, supervisão é definida como *acto ou efeito de dirigir, orientar ou inspeccionar*, o que lhe confere acções que podem oscilar entre o comando, guia ou inspecção. Smyth (1991), citado por Glanz (2000), afirma que a supervisão é um conceito latino medieval e originalmente definido como um processo de procura de erros ou desvios do texto original.

Mais estritamente no campo da educação, à medida que palmilhamos a literatura, deparamo-nos também com uma polissemia de concepções e significados.

Os múltiplos referentes e concepções relativas à supervisão tornam-na um campo complexo e de difícil definição. Badiali (1997:36) observa que *a supervisão depende dos contextos e dos referentes em que é usada, assim como da atribuição duma epistemologia técnico/racional ou epistemologia da prática*.

No estudo que realizámos estivemos em sintonia com Oliveira-Formosinho (2002), que define a supervisão pedagógica como

um processo em que um professor experiente orienta, em contexto escolar, um candidato a professor na sua aprendizagem experiencial do desempenho docente numa sala de aula e numa escola, apoia a sua iniciação ao exercício pleno da profissão docente e ao início do seu desenvolvimento profissional, numa perspectiva ao longo da vida... (Oliveira-Formosinho, 2002:44).

Se a definição do conceito é complexa, a mesma dificuldade é assumida quanto aos seus propósitos. Os objectivos da supervisão estão também ligados aos contextos e referentes epistemológicos e variam quase sempre combinados em mais do que um: (i) um meio de auxílio ao professor para aperfeiçoar o ensino; (ii) um meio para o desenvolvimento profissional do professor; (iii) um meio para fomentar o desenvolvimento do grupo; (iv) um meio para fomentar a investigação; (v) um meio para aperfeiçoamento do currículo; (vi) um meio para promover a autonomia do professor; (vi) um meio para avaliar o professor; (vi) um meio para o desenvolvimento organizacional (Mosher e Purpel, 1972; Cogan, 1973; Blumberg, 1980; Glickman, 1985; Handal e Lauvas, 1987; Stones, 1987; Goldhammer, Anderson, e Krajewski, 1993; Vieira, 1993; Sá-Chaves, 1994; Acheson e Gall, 2003; Glanz, 1997, 2000; Pajak, 2000; Waite, 2000; Sergiovanni e Starratt, 2002; Oliveira-Formosinho, 2002; Alarcão e Tavares, 2003; Sullivan e Glanz, 2004; Oliva e Pawlas, 2004).

Supervisão e avaliação

A avaliação no processo de supervisão tem sido e é uma questão problemática. Muitos autores enfatizam a dificuldade existente entre assistência e avaliação no processo de supervisão, afirmando a sua incompatibilidade.

Os supervisores ou as pessoas envolvidas com a supervisão, entretanto, enfrentaram um conflito, a saber: o dilema não resolvido entre a necessidade de avaliar (uma função burocrática) e o desejo genuíno de ajudar os professores no processo instrutivo (um objectivo democrático e profissional) (Sullivan e Glanz, 2004: 25)

Sergiovanni e Starratt (2002) concluíram que a avaliação dos professores é uma imperfeita e complexa arte que, na prática, pouco tem dominado. Acheson e Gall (2003) reconheceram que a avaliação sumativa interfere com as relações colegiais e a confiança, necessárias para actividades de crescimento profissional. Slick (1997), num estudo sobre a tríade de supervisão, sustenta que o papel dual de apoio e avaliação do supervisor é contraditório e gerador de tensões e ambiguidades, pois os estagiários partilham melhor os problemas e procuram mais apoio se não forem avaliados. As dificuldades causadas pelo espectro da avaliação são, na literatura, um aspecto recorrente (Vieira, 1993; Faustino, 1997; Oliveira-Formosinho, 2002; Fernandes, 2003; Turnbull, 2003; Alarcão e Tavares, 2003; Paiva, 2005; Marshall, 2005).

A supervisão na formação inicial dos Educadores de Infância

O modelo de supervisão na formação dos Educadores de Infância é em geral composto por um triângulo, constituindo-se com a figura do supervisor da escola de formação, o cooperante do local de estágio e o estagiário. Os educadores estagiários são embebidos nas experiências da prática, de forma gradual, com o objectivo de construir/reconstruir competências pessoais e profissionais.

A observação é a estratégia mais utilizada, tanto pelo estagiário na sua acção com as crianças como pelos outros elementos da tríade na formação do educador estagiário. Esta estratégia, nem sempre pacífica, é muitas vezes considerada negativa e geradora de conflitos (Faustino, 1997; Slick, 1997; Acheson e Gall, 2003; Fernandes, 2003; Sullivan e Glanz, 2004; Paiva, 2005; Marshall, 2005).

Tendo a ajuda como eixo central da sua acção (Alarcão e Tavares, 2003), o supervisor da escola de formação joga um papel fundamental na formação dos futuros educadores. Para Garmston, Lipton e Kaiser (2003), o supervisor é um ecologista social que identifica e valoriza os contextos nas aprendizagens:

O supervisor contemporâneo reconhece...que o próprio ambiente escolar influencia a aprendizagem do adulto, tal como a luz do sol, a humidade e a vida das plantas criam florestas ricas e férteis. Como um ecologista social, este supervisor procura estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e a interdependência e promova o desenvolvimento dos professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa para benefício de

todos os alunos (Garmston, Lipton e Kaiser, 2002:26).

Vasconcelos (2007) utiliza a metáfora do tear. Na sua perspectiva o supervisor é um criador à semelhança do artista que tece uma peça de tapeçaria em que é preciso introduzir fios, cores; ir criando padrões. No exercício da supervisão, o supervisor precisa de imaginação, maestria para levar à prática a tarefa de ajudar e orientar a sua equipa, (re)conduzindo-a para a qualidade pedagógica. A relação mais próxima e permanente que o educador estagiário experimenta na prática pedagógica é com o educador cooperante (Boudreau, 1999; Saracho, 2002; Clarke, 2001). O cooperante joga assim um papel fundamental, sendo quem adquire maior influência nas experiências pedagógicas do educador estagiário e no seu desenvolvimento e sucesso enquanto pessoa e profissional, (Saracho, 2002:940).

No capítulo das relações profissionais estabelecidas entre contextos e intervenientes no processo da supervisão, são as de diálogo, colaboração, clareza e abertura da comunicação que são vistas como determinantes para o êxito pessoal e profissional do educador estagiário.

O tipo de comunicação que acontece no seio de uma relação de supervisão parece ser o elemento que contribui na maioria das vezes para o sucesso da formação. Uma comunicação clara, aberta, baseada em expectativas positivas, respeito e confiança, flui livremente em ambas as direcções. Este tipo de comunicação pode ser visto como um modelo para a comunicação entre profissionais de educação, a todos os níveis, entre profissionais de educação e pais, entre profissionais de educação e crianças, ao permitir o estabelecimento de uma base de confiança (Portugal, 2002:102).

Oliveira-Formosinho (2002) salienta que a comunicação e o trabalho colaborativo num contexto de partilha e apoio com a educadora cooperante são vertentes fundamentais para os estagiários poderem observar, agir e reflectir, consubstanciando-se como uma ajuda para que possam ir construindo teoria, a partir da prática. Tal processo, que em seu entender gera processos, deve ser monitorizado sistematicamente, assente na experimentação, na reflexão e alimentado pelo espírito dialógico e de abertura.

Turnbull (2003) desenvolveu um estudo que aponta na mesma direcção. Os educadores estagiários perceberam como aspectos positivos no seu acompanhamento: (i) uma eficaz comunicação oral e escrita; (ii) relações interpessoais verdadeiras; (iii) capacidade para interagir eficazmente num contexto cultural diversificado e (iv) o conseguir estabelecer respeito mútuo nas relações.

As relações colegiais são comumente referenciadas na literatura como um dos factores necessários e influentes, para o sucesso da formação (Cogan, 1973; Glickman, 1985; Goldhammer, Anderson, e Krajewski, 1993; Vieira,

1993; Alarcão, 1996). Contudo, vários estudos têm revelado a dificuldade de implementação deste tipo de relações. Turnbull (1999) advoga que a noção de relação colegial entre supervisores e estagiários é problemática. A relação colegial dá-se entre pares se for estabelecida confiança mútua, mas o supervisor, o cooperante e o estagiário não são pares, sendo que o último se encontra em posição de desigualdade face aos primeiros. O supervisor e o cooperante pela sua experiência e funções que desempenham encontram-se numa posição de poder, em relação aos estagiários. Ambos, pelas suas posições, fazem apreciações/julgamentos da acção dos estagiários e funcionam numa ambiguidade de papéis de guias, assistentes, conselheiros e avaliadores. Esta ambiguidade acarreta dificuldades mesmo em ambientes propiciadores do diálogo e interacção, dado que as finalidades da acção dos vários intervenientes, é distinta. Aos supervisores é exigido que no papel de formadores estimulem o estagiário à emancipação, enquanto estes têm como propósito aprender a ser educadores, aprendendo com a experiência da formação prática. Ainda que o processo se desenvolva numa perspectiva dialógica e construtivista da aprendizagem, o espectro da avaliação e da certificação final, assim como as já referidas assimetrias da experiência e funções, tornam problemática a implementação deste tipo de relações.

Desde logo, verifica-se a existência do dilema emancipação-sujeição, criado pela contradição entre a intenção de promover a autonomia dos estagiários e o facto de actuarmos como uma espécie de modelo para o que (não) é aceitável pensar ou fazer em educação. Os efeitos deste paradoxo são acentuados pela assimetria experiencial e estatutária dos participantes, e ainda pela tensão latente entre apoio e avaliação no exercício das funções supervisivas. Tudo isso pode inibir uma relação de sinceridade ou fomentar atitudes de conformismo acrítico ou camaleónico como estratégia de sobrevivência, o que afecta, necessariamente, o potencial emancipatório da formação (Vieira, 2009:209).

As relações pessoais e profissionais estabelecidas na formação prática são reputadas, por muitos estudos, como uma fonte de dilemas e de tensões emocionais, para os estagiários (Dobbins, 1995; Hargreaves, 1998; Turnbull, 2003, Fernandes, 2003).

Recorrente na literatura como elemento facilitador do crescimento profissional e de satisfação, o fidebeque através da comunicação clara, oral e escrita, da acção dos estagiários em clima positivo é considerado uma componente fundamental para ajustar, reformular e melhorar a prática profissional (Boudreau, 1999; Cabral, 2002; Ferrier-Kerr 2003; Turnbull, 2003; Alarcão e Tavares, 2003; Simões, 2005; Baum e King, 2006). O fidebeque permite ao estagiário questionar a sua acção, envolvendo-se em processos de auto-análise. Hao (2000) concluiu que os educadores estagiários mais envolvidos

em processos de pensamento reflexivo e com mais experiências de supervisão estão melhor preparados para desenvolver escolhas apropriadas na sala de aula. Riitta (2001), Portugal (2002) e Baum e King (2006) sustentam que o factor tempo, assim como o envolvimento, são, adicionalmente, dados imprescindíveis para o sucesso da formação, em todo o processo de supervisão.

Os estagiários precisam de sentir que os professores estejam envolvidos com eles enquanto seres individuais no seu desenvolvimento e crescimento não apenas enquanto professores, mas como seres humanos. Precisam de se sentir valorizados, importantes e comprometidos dentro e fora da sala de aula. Talvez a coisa mais importante que se pode fazer para apoiar os estagiários é despender tempo e interesse por eles. É necessário tempo para ouvi-los, observá-los, pensar nas suas necessidades e guiá-los para que construam entendimentos pessoais sobre o que significa ser educador de infância. Encontros informais (...) podem providenciar uma atmosfera relaxante para discutir objectivos, expectativas e necessidades de aprendizagem dos estagiários (...) abrir portas para que o estagiário se sinta confortável para solicitar informação acerca do seu progresso, bem como esclarecer informação que não compreenda. O investimento de tempo deve ser consistente (Baum e King, 2006: 218).

Em suma, e como afirma Turnbull (2003), se cada estagiário tiver oportunidades apropriadas no local de estágio para efectivamente desenvolver o conhecimento e a prática sobre planificação, avaliação e reflexão crítica, para desenvolver as disposições necessárias ao estabelecimento de relações profissionais eficazes, para praticar competências de comunicação, incluindo a negociação e a resolução de conflitos e ainda desenvolver uma filosofia profissional na relação com a prática pedagógica com crianças e adultos, consegue adquirir uma consistente acção profissional.

O desenvolvimento da acção profissional requer movimento a partir da consciencialização da prática, construindo-se de forma dialéctica e dialógica, como representado na *figura 1*.

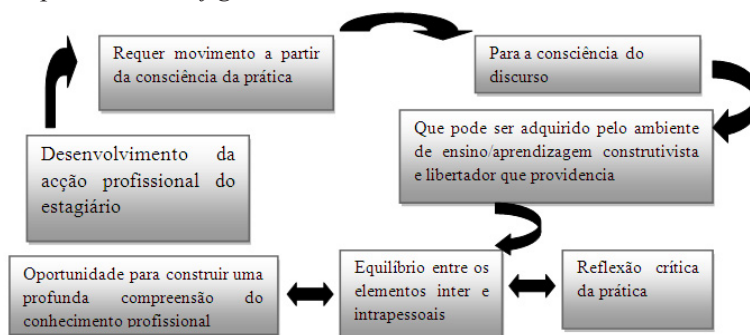


Figura 1 – Desenvolvimento da acção profissional do estagiário. Tradução e adaptação de Turnbull (2003)

O design do estudo

Metodologia

Para este estudo, tomámos como opção metodológica a investigação qualitativa. Flick (2004) identifica oito traços na investigação qualitativa: (i) adequação de métodos e teorias – abertura de métodos face aos objectos de estudo para poderem estar à altura da diversidade da vida quotidiana; (ii) perspectiva dos participantes na sua diversidade – são considerados pontos de vista e práticas diferentes devido a diferentes perspectivas dos sujeitos e os seus enquadramentos sociais; (iii) reflexão do investigador sobre o estudo – é encarada a interacção do investigador com os membros do contexto da investigação, sendo esta considerada parte explícita do saber; (iv) variedade de métodos e perspectivas - a prática e análises deste tipo de investigação caracterizam-se por diversas abordagens teóricas e respectivos métodos; (v) a compreensão como princípio epistemológico – procura compreender a partir do seu interior os fenómenos e acontecimentos estudados; (vi) reconstituição de casos como ponto de partida – analisa cada caso de forma mais ou menos consistente, antes de fazer comparações ou generalizações; (vii) a construção da realidade como base – a realidade estudada é construída pelos diversos actores que com a sua visão de determinado fenómeno vão construindo uma parte da sua realidade de forma interactiva, o que leva à produção de outros fenómenos que por sua vez contribuem para a construção da realidade; (viii) e o texto como material empírico – o texto apresenta-se como a base da reconstituição e interpretação dos fenómenos ou acontecimentos estudados.

Dentro da abordagem qualitativa, optámos pelo estudo de caso. Pretendemos explorar a interacção entre os sujeitos e os contextos da sua acção (Stake, 1999) e examinar com detalhe o fenómeno em estudo (Merriam, 1988), para uma compreensão mais aprofundada (Walker, 1988; citado por Garcia e Latas, 1991). Baseados nestes princípios, partimos então para a selecção da amostra que daria corpo ao nosso estudo. Coutinho e Chaves (2002) referem que a amostra no estudo de caso é a sua essência metodológica. De acordo com Bravo (1998), citada por Coutinho e Chaves (2002), a amostra baseia-se em critérios pragmáticos e teóricos, ao contrário dos probabilísticos, procurando-se as variações máximas, ao invés da uniformidade. No nosso estudo, optámos pelos seguintes critérios, para a selecção da amostra: (i) proximidade geográfica a fim de facilitar os contactos e evitar maior morosidade; (ii) educadores cooperantes com experiência e colaboradores da escola de formação; (iii) educadores cooperantes pertencentes ao quadro de escola e (iv) uma instituição cooperante que tivesse em formação mais do que uma tríade de supervisão. Estabelecidos os contactos e garantida a anuência dos participantes e instituições de formação, partimos para a pesquisa, que se desenvolveu em torno de duas tríades de supervisão, na formação prática dos educadores de infância. Pretendemos identificar e perceber percursos formativos promotores do desenvolvimento

pessoal e profissional destes futuros profissionais e os percalços existentes na caminhada que o limitaram. Caracterizar, analisar e compreender o processo de supervisão na formação inicial dos educadores de infância numa Escola Superior de Educação consubstanciou-se assim como o objectivo geral desta pesquisa. Deste objectivo decorreram outros mais específicos, nomeadamente (i) identificar percepções acerca da supervisão e supervisão clínica; (ii) identificar e entender a orgânica do processo de supervisão; (iii) identificar e entender as funções dos intervenientes; (iv) identificar e entender o tipo de relações e colaboração existente entre a tríade; (v) identificar (ou não) um modelo de supervisão subjacente à formação; (vi) identificar (ou não) contributos no processo de supervisão para o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro educador e (vii) identificar (ou não) dilemas que emergem do processo de supervisão.

As opções de recolha de dados recaíram sobre a entrevista e a pesquisa documental. Foram elaborados guiões de entrevista cujo conteúdo procurou responder aos objectivos delineados para esta investigação. Todos os procedimentos de recolha de dados tiveram autorização prévia e os intervenientes mostraram-se bastante receptivos e entusiasmados em colaborar na investigação, facilitando a tarefa da investigadora, que procurou sempre ter uma conduta de lisura não descurando os procedimentos éticos de respeito pela dignidade dos envolvidos, honestidade, autenticidade, abertura, equidade, anonimato da identidade dos participantes, confidencialidade dos dados e consentimento informado (Bogdan e Biklen, 1994; Graue e Walsh, 2003; Wiles, Heath, Crow e Charles, 2005). O registo dos dados obedeceu ao critério da fidelidade, registando-se *ipsis verbis* o teor das gravações. A análise dos dados seguiu os mesmos princípios. Após a sua revisão, onde foram eliminadas algumas incorrecções, seguiu-se o momento em que se procedeu à codificação dos dados, de acordo com Bardin (1977). Tentou-se assim recortar o texto em unidades de registo mais relevantes, tendo em conta as características do material recolhido e os objectivos do estudo, sendo estas categorizadas e subcategorizadas, de acordo com os guiões das entrevistas.

Dados da pesquisa documental

A Intervenção Educativa encontra-se regulamentada em documento do *Departamento de Formação em Educação de Infância* (Regulamento da Intervenção Educativa). É entendida como um espaço de transição dos formandos para o campo profissional, no sentido de adquirirem competências básicas para o desempenho docente. Através do contacto e experimentação com essa realidade, procura-se que o formando integre na sua acção as aprendizagens feitas nas outras componentes curriculares do curso, ou seja, que aprenda a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais (articulação teoria-prática), que crie, estimule e exerça hábitos de reflexão sobre a actividade docente e que consolide atitudes de cooperação com os

colegas e todos os parceiros sociais e educativos envolvidos, em prol de uma educação de qualidade.

A avaliação é considerada como parte integrante do processo de formação e concebida como um sistema regulador e formativo *competindo-lhe fornecer os elementos indispensáveis de adequação às necessidades da formação, de cada formando estagiário.*

Resultados

Apresentaremos neste artigo alguns dos resultados do nosso estudo, agrupados em temas e sub-temas, gerados a partir da análise dos dados.

Supervisão pedagógica

Percepções relativas à supervisão pedagógica

No que concerne às percepções dos intervenientes relativamente a este campo, percebemos que a educadora tutora (ET1), as educadoras cooperantes (EC1 e EC2), assim como a educadora estagiária (EE1), consideraram a supervisão como um processo de acompanhamento de grande importância, de orientação, ajuda, partilha e comunicação. *A supervisão do estágio é realmente muito, muito importante (EE1), enriquece muito (EC1), é ajudar (...) orientar (...) falar (EC2), um processo de acompanhamento (...) apoio (...) diálogo (ET1).* A relevância e características atribuídas por estes participantes a este processo coadunam-se com uma visão mais democrática da supervisão (Mosher e Purpel, 1972; Cogan, 1973; Blumberg, 1980; Glickman, 1985; Stones, 1987; Goldhammer, Anderson e Krajewski, 1993; Sá-Chaves, 1994; Acheson e Gall, 2003; Glanz, 2000; Pajak, 2000; Sergiovanni e Starratt, 2002; Oliveira-Formosinho, 2002; Alarcão e Tavares, 2003). Apenas um dos participantes, a educadora estagiária (EE2), evidenciou o seu desconhecimento quanto ao conceito de supervisão, associando-o à distância e à avaliação, verificando-se a má aceitação do termo, a que Vieira (1993) se refere, quando afirma que o termo supervisão encontra no âmbito da educação em Portugal uma má aceitação, pois está associado a outros conceitos como o de «chefia», «autoritarismo», «dirigismo». *Quando eu oiço falar em supervisão parece que é uma pessoa que está só a observar e supervisão lembra-me o afastamento (EE2).*

A organização da supervisão: uma etapa fundamental

Os resultados do nosso estudo revelaram que a organização da supervisão *depende dos recursos que há e que existem no terreno (ET1)* e que se realiza em momentos distintos para educadores cooperantes e educadores estagiários. Antes da imersão dos estagiários nos locais de estágio, a escola de formação promove uma reunião para os educadores cooperantes, que tem cariz facultativo e que se desenrola em dois momentos distintos: um generalista, onde estão presentes todos os educadores cooperantes e em que são distribuídos e

discutidos os documentos que regulam a prática pedagógica, e outro, mais particular, onde cada supervisor se encontra com os cooperantes que irá apoiar e onde são trocados contactos e esclarecidas dúvidas. Os educadores estagiários não estão presentes nestas reuniões, facto que foi considerado limitador pela educadora estagiária EE1 e pela educadora cooperante EC1, observando esta última que *se estivessem [na reunião de início do ano na ESE] as estagiárias e nós e a tutora, se calhar havia uma interligação muito melhor e um enriquecimento maior*. Os educadores estagiários têm seminários de preparação para o estágio, onde lhes são fornecidos os documentos de apoio à prática e esclarecido o tipo de acompanhamento de que irão usufruir, ao longo do estágio. Fala-se ainda da metodologia de trabalho de projecto que terão que aplicar e da conduta a ter nos locais de estágio. No que se refere à organização da supervisão dos estágios, o nosso estudo identificou que existe uma insuficiente preparação, facto já anteriormente identificado por Cabral (2002).

A qualidade das interacções no processo de supervisão

Tipologia das relações entre os elementos da tríade

A qualidade das interacções no processo de supervisão parece influenciar, decididamente, aquisições e desempenho dos futuros professores.

A tipologia das relações, neste estudo, foram vistas eminentemente como uma relação professor/aluno. Em ambas as tríades, foi perceptível o poder da hierarquia de papéis, tendo esta sido mais acentuada entre EC1 e EE1, onde ocorreram tensões e momentos de menos diálogo, *porque eu sou educadora e ela é estagiária* (EC1) ou *com a cooperante foi uma relação de estagiária/educadora* (EE1). Na díade (EC2/EE2), foi estabelecido um clima afectivo/relacional de melhor comunicação, mais confiança e abertura, o que possibilitou a abertura de um trilho para as relações do tipo colegial; contudo, em todos os casos foi possível identificar as evidentes dificuldades manifestadas pela hierarquia de papéis, enquanto elemento incómodo ao estabelecimento deste tipo de relações. *Apesar de haver momentos em que me sinto mais a estagiária porque eu estou a aprender; noutros momentos no dia-a-dia, na rotina da sala, sou uma colega da educadora* (EE2).

Tensões: o lado menos edénico da supervisão

Identificámos no nosso estudo momentos de tensão, que resultaram no enfraquecimento das relações. Na díade (EE1/EC1), registaram-se diversos instantes tensos, que debilitaram a comunicação entre os seus elementos. EC1 *ofereceu um apoio muito pontual* (EE1), carregado de *menos diálogo sempre que tinha de apontar alguma coisa* (EE1). A dificuldade sentida por EE1 em implementar a metodologia de trabalho de projecto no currículo criou conflitos que levaram à redução do diálogo, do fidebeque adequado, ao défice

de negociação, apoio e retracção da estagiária, elementos considerados de subtracção da acção profissional pelos estagiários, no estudo desenvolvido por Turnbull (2003).

Avaliação: o *continuum* de uma problemática

A avaliação dos estagiários é vista no *Regulamento da Intervenção Educativa* como um sistema regulador e formativo, *competindo-lhe fornecer os elementos indispensáveis de adequação às necessidades da formação de cada formando estagiário*. No nosso estudo, a avaliação foi considerada um *direito básico do estagiário e de qualquer estudante* (EE1), uma parte do processo *menos positiva* porque *detesto avaliar* (EC2), *facilitado e feito ao de leve* (EC1), quando as estagiárias são “muito boas”. Constatámos um enorme enfraquecimento e suspeição da comunicação entre os intervenientes, ao verificarem-se muitos momentos de conversas entre tutora e cooperantes, com a exclusão das estagiárias porque *no que se passa dentro da sala com a estagiária, que na opinião da educadora está a fazer alguma coisa mal ou não está a ter a melhor postura, as coisas não são faladas à frente da pessoa, ou melhor, são primeiramente faladas entre a educadora e a tutora* (EE2) ou *quando a educadora conversava com a tutora eu não estava presente para ouvir* (EE1). Esta atitude é vista por ET1 como uma forma de *aferir procedimentos [com o educador cooperante]*, mas, mesmo nas reuniões formais onde as estagiárias são as primeiras a ter a palavra, as classificações já estão previamente acordadas entre tutora e cooperantes, conforme referido por EC1; *nós dizemos como é que elas [as estagiárias] estão nos vários níveis e a tutora chega ao fim e diz [à educadora cooperante]: olha esta média deu Muito Bom, concordas?*

A participação activa das estagiárias no processo de avaliação foi muito frágil, tendo-se observado que foi apenas *nas tais duas [reuniões] em que estive presente é que tive acesso à minha avaliação e uma participação activa* (EE1) e *[quando tivemos as reuniões formais] também tive oportunidade de ser eu também a dizer o que se estava a passar* (EE2). ET1 afirmou a importância de as estagiárias se auto-analisarem, e por isso *na avaliação final há sempre uma auto-avaliação que é muito importante para percebermos os aspectos que ainda tenha a gerir* (ET1). Parece-nos que esta conduta na avaliação final é extemporânea e faria muito mais sentido desde o início do estágio em todos os momentos da acção das estagiárias, a partir da reflexão crítica da sua prática, para que, desde cedo, se fomentasse o entendimento profissional, até porque no *Regulamento da Intervenção Educativa* é pedido aos educadores estagiários que participem na avaliação, ao longo da sua intervenção prática, nas modalidades de auto e hetero-avaliação, em conjunto com o educador tutor e educador cooperante. A forma como se processou a avaliação no processo de supervisão limitou a participação activa das estagiárias e, conseqüentemente, diminuiu a auto-análise e a auto-reflexão da sua acção,

necessárias ao entendimento da futura profissão e à transformação da sua prática. Como em muitos outros estudos já desenvolvidos (Faustino 1997; Slick, 1997; Sergiovanni e Starratt, 2002; Oliveira-Formosinho, 2002; Turnbull 1999; Alarcão e Tavares, 2003; Fernandes 2003; Sullivan e Glanz 2004; Paiva 2005; Marshall 2005), a avaliação é fonte recorrente de dilemas e emergiu dos resultados desta investigação como o *continuum* de uma problemática.

O tempo: um factor restritivo

Este factor, a “falta de tempo”, já identificado por Cabral (2002), consubstanciou-se como o grande dilema referenciado por todos os intervenientes no processo de supervisão, com implicações não só a nível do estágio, mas também na dinâmica entre os tutores na escola de formação, pois *era importante haver momentos para partilharmos entre tutores, situações e dilemas que também encontramos na prática* (ET1). A falta de tempo da educadora tutora ET1 advém da contenção de recursos, *falta de condições estruturais e que chega a ser desumano* (ET1), sendo estes considerados como interiores e exteriores à escola de formação. Em consequência da ausência destes recursos, surgiu a escassez de observações, apoio e acompanhamento das estagiárias pois *[a educadora tutora] na minha sala só esteve uma vez (...) assim concretamente ao longo deste tempo todo (...) se esteve uma vez foi muito;* (EC1), a insuficiente orientação das cooperantes, porque *o tempo que o tutor tem para dispensar aos estagiários e aos educadores cooperantes não é o ideal e o educador cooperante também precisa às vezes de orientação;* (EC2) e a inexistência de momentos de acção e reflexão entre a tríade, *já que não são realizadas actividades nem acções conjuntas entre todos os intervenientes* (EC2) e *não há momentos de reflexão entre os três* (EE2). O consignado nos documentos reguladores da prática (*Regulamento da Intervenção Educativa*) não pode ser implementado, devido a este factor comprometedor. *Não há momentos de planeamento com a tutora* (EE2) ou *haver uma actividade ou um projecto ou uma coisa qualquer em que estejamos as três a programar (...) não há* (EC1). As educadoras estagiárias EE1 e EE2 não sentiram, porém, falta de apoio da tutora, pois *este ano tive muito acompanhamento por parte do tutor (...) com esta tutora, eu se precisasse de qualquer tipo de apoio ou de orientação podia-lhe telefonar e pedir* (EE1) e *este ano posso dizer que a professora veio cá várias vezes (...) [este ano] está sempre comigo (...) [cada vez que a tutora vem cá] (...) é muito bom* (EE2).

A falta de tempo acarreta outros problemas, como os que se prendem com *a avaliação das estagiárias porque a avaliação não é justa quando não há supervisão e acompanhamento* (EE1), ou com as limitações para a melhoria da acção profissional, porque *qualquer pessoa quer saber (...) nós precisamos de ter esse fidebeque [da tutora] (...) o fidebeque é muito importante para uma pessoa poder evoluir* (EE2). Estes aspectos não foram atribuídos pelas estagiárias EE1 e EE2 à educadora tutora (ET1), mas a experiências de estágios

dos anos anteriores, supervisionados por outros tutores.

Apurámos que ET1 manifestou uma preocupação constante relativamente ao apoio a prestar às estagiárias, apenas superado porque *é mais o tempo de dedicação que ultrapassa largamente as horas de serviço docente que nos são atribuídas*. O *Regulamento da Intervenção Educativa* salvaguarda o constrangimento “falta de tempo”, quando refere que a observação e acompanhamento dos alunos se encontram condicionadas pela disponibilidade do educador tutor quanto ao número de escolas cooperantes e número de alunos em intervenção simultânea. Não deixa, porém, de ser limitador para a formação porque *era bom trocar ideias com o tutor e não há tempo* (EC2) e *o contacto com as estagiárias é insuficiente pois é tudo muito a correr* (EC2), o que em nada favorece o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros educadores. Para que os futuros educadores possam construir significados e entendimentos pessoais sobre o que é ser educador de infância é necessário despende tempo (Baum e King, 2006; Portugal, 2002; Riitta, 2001) e dispensar tempo e envolvimento exigem necessariamente presença, porque *(n)o curso em que nós estamos não poderá haver uma relação de distanciamento, logo, [a tutora] tem de estar presente* (EE2).

O constrangimento “falta de tempo” que determinou a escassez de visitas foi, no nosso estudo, visto como exterior a ET1, não lhe sendo imputada qualquer responsabilidade neste campo, mas sim ao sistema educativo e à escola de formação. O *educador tutor penso que faz um esforço muito grande para acompanhar e apoiar todas as estagiárias e as educadoras cooperantes porque tem tantos estagiários que não tem tempo para eles* (EC2).

A escassez do tempo evidencia-se também na duração do estágio e no período em que este decorre. Foi considerada a existência de momentos ricos em experiências, como o Natal e o Ano Novo, que ao não serem coincidentes com o período em que está estabelecido o decorrer do estágio, impossibilita as estagiárias de os viverem. À semelhança dos estudos desenvolvidos por Cabral (2002), Oliveira-Formosinho (2002) e Simões (2005), o estágio foi, neste trabalho, referenciado como curto.

Conclusões

Em consonância com a investigação já desenvolvida, concluímos que a supervisão é vista por quase todos os participantes deste estudo como um processo de acompanhamento de grande importância, orientação, ajuda e partilha, considerado crucial para o sucesso da formação dos futuros educadores, embora as práticas nem sempre se coadunem com as representações do conceito, pelo que consideramos ser necessário na **supervisão: (re)conhecer o conceito para (re)pensar o processo**.

O nosso estudo revelou que existiu por parte da tutora a preocupação de

estabelecer uma boa relação com as cooperantes, a fim de poder encontrar espaço para a sua intervenção e intervenção das estagiárias, tendo-se esta verificado na prática. Apurámos que a confiança adquirida nos centros de estágio lhe permite afirmar que, por vezes, se pode “ir descansando” em alguns estágios, o que não podemos deixar de evidenciar como factor contraproducente. Entre a tutora e as estagiárias existiu também uma boa relação, com diálogo e disponibilidade para ajudar e orientar, mantendo a tutora sempre aberta uma via de contacto, ainda que muitas vezes à distância. As interacções processaram-se ao nível de díades, já que nos deparámos com muito poucos momentos de contacto entre todos os elementos das tríades participantes. Verificámos que na díade (cooperante/estagiária) sustentada num clima de respeito e confiança, com abertura, comunicação, proximidade, negociação, liberdade de experimentação e suporte, a relação traduziu-se numa componente estimuladora das aprendizagens da estagiária, levando-a a sentir-se mais segura e confiante. Na díade onde foram identificados conflitos, tensão emocional e enfraquecimento da comunicação houve redução do diálogo, do fidebeque adequado, défice de negociação e apoio, que consequentemente levaram à retracção da estagiária, a momentos difíceis e à limitação da sua acção. Concluímos, com as evidências demonstradas pelo nosso estudo, que o ambiente supervisivo onde se geraram tensões e conflitos foi negativo e um factor de subtracção pessoal e profissional da estagiária. No entanto, também reconhecemos que embora a dinâmica das interacções no processo de supervisão seja complexa (Blumberg, 1980; Slick, 1997) é possível o estabelecimento de relações positivas, que se traduzem no bem-estar dos estagiários, estimulam a sua segurança e confiança, a emancipação e consequentemente uma aprendizagem mais pró-activa, o que se coaduna com os resultados encontrados por vários outros estudos (Boudreau, 1999; Waite; 2000, Pajak, 2000; Oliveira-Formosinho, 2002; Cabral, 2002; Ferrier-Kerr 2003; Alarcão e Tavares, 2003; Sá-Chaves, 1994; Severino, 2004; Baum e King, 2006).

O tipo de relações estabelecidas foram vistas como professor/aluno pelos intervenientes das tríades. Em todos os casos foi possível identificar evidentes dificuldades no estabelecimento de relações do tipo colegial, devido à hierarquia de papéis existente, enquanto elemento incómodo à implementação deste tipo de relações (Turnbull, 1999). Não obstante, na díade onde se criou um clima afectivo/relacional propiciador de melhor comunicação, mais confiança e abertura, foi possível abrir um trilho para este tipo de relações, donde podemos inferir que pode deixar de ser uma idealização e aproximar-se o mais possível da realidade. Lembramos a Utopia (do grego *ou-topos*: lugar nenhum) na perspectiva de More (1998), onde não existe o objecto inalcançável, mas sim uma meta da qual nos devemos aproximar o máximo possível. Em suma, **as interacções positivas e (a) colaboração: (são) um enlace necessário para o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros educadores.**

Finalmente, e porque é necessário nos **dilemas: (re)identificar fragilidades para (re)organizar e melhorar o processo**, passamos a referenciar alguns dos que foram encontrados no nosso estudo: (i) a falta de recursos humanos na instituição de formação para apoiar os estágios; (ii) a insuficiente preparação e organização dos estágios que consideramos requererem um grau de preparação mais acurada e uma acção concertada entre todos os intervenientes; (iii) falta de tempo para a supervisão; (iv) poucas interacções entre as tríades; (v) ausência de relação institucional entre escola de formação e centro de estágio, tendo esta sido feita apenas com as visitas da tutora e com uma visita dos professores das disciplinas teóricas ao centro de estágio; (vi) conflito de papéis e desfasamento metodológico que criou mal-estar e debilitou a comunicação; (vii) participação pouco activa das estagiárias na avaliação do seu percurso formativo; A falta de recursos humanos da escola de formação para operar na supervisão da formação prática foi considerada como um impedimento que se traduz não só na limitação do apoio aos estagiários e cooperantes, mas também como condicionante pessoal. Pensamos que esta contenção de recursos obstrui a formação e protela os saberes práticos da formação, como componente de baixo estatuto. Tendo em conta que também encontramos, no nosso estudo, uma débil relação institucional entre a escola de formação e o centro de estágio, feita apenas pelas visitas da tutora e por uma curta visita de alguns professores ao longo de todo o estágio, podemos concluir que, pese embora o trabalho desenvolvido pela investigação que insistentemente advoga a necessidade da valorização do papel da experiência na produção das competências profissionais (Veenman, 1984; Schon, 1987; Stones, 1987; Zeichner, 1993; Nóvoa, 1992, 2002; Perrenoud, 1993, 1999; Cole e Knowles, 1993; Garcia, 1999; Freire, 2000; Formosinho e Niza, 2001; Fernandes, 2003; Ceia, 2005) este aspecto está longe de ser conseguido. Subjacente encontra-se a tradição dos saberes académicos e o desprestígio do estágio pedagógico que, como afirma Alarcão (1996), é o parente pobre de todas as disciplinas. Estes problemas, já suficientemente identificados, não dependem de um *Deus ex-máquina*, à semelhança das tragédias gregas. O “jugo” do conhecimento das instituições de formação deve ser substituído pelo incremento da articulação, da interactividade, da investigação, disponibilizando meios, estando presente, avaliando e reavaliando estratégias e dispositivos, a fim de que o quadro ilustrado abaixo pelas palavras de Ceia (2005) possa ser alterado e não constitua apenas algumas excepções.

O actual quadro em vigor para a formação inicial de professores não garante, salvo excepções, uma articulação entre a formação e a investigação pedagógica, por causa do privilégio concedido à transmissão passiva de saberes desligados da especificidade do ensino. Poucas instituições seguem o caminho das formações interactivas de professores, onde todos os intervenientes (coordenadores científicos, orientadores de estágio, escolas que acolhem os núcleos e professores

estagiários) têm oportunidade de reflectir e agir na construção dos saberes necessários a uma boa formação científica e pedagógica (Ceia, 2005:6).

No que concerne à organização da supervisão, o momento de preparação dos estágios é fraccionário, não envolvendo todos os intervenientes do processo de supervisão, à partida. Por outro lado, sendo que as reuniões de preparação têm cariz facultativo para os cooperantes, os que não estiveram presentes, ao não acederem à informação necessária à condução da sua acção, iniciam um processo condicionado. Para agir e transformar, é necessário estar informado. Podemos concluir que houve uma insuficiente preparação do estágio e que este momento, enquanto etapa fundamental, precisa ser cuidadosamente organizado, conceptualizado e estruturado (Caíres e Almeida, 2000).

A falta de tempo da tutora para apoiar e acompanhar os estagiários e cooperantes no centro de estágio surge, no nosso estudo, como o aspecto mais problemático do processo de supervisão. Dele decorrem outros problemas, nomeadamente poucas interações, os que se prendem com a avaliação e certificação final, pois para avaliar é preciso interagir e acompanhar, com os conflitos surgidos do desfazamento teórico-prático que é preciso apoiar, mediar, desconstruir dificuldades para aliviar tensões que possam conduzir ao desequilíbrio, insegurança e/ou desmotivação.

Um processo de construção implica envolvimento e exige tempo. Envolver-se significa comprometer-se, tomar parte. A construção necessita de suporte até poder dispensar a estrutura que o apoiou e, a este propósito, relembramos novamente o conceito de *scaffolding* (Vasconcelos, 1999). O envolvimento pessoal conjuga a esfera afectiva e cognitiva, tanto ao nível das discussões como do empenhamento activo, e é, por isso, uma força centrípeta e estruturadora do processo de supervisão, enquanto processo de sustentação. Por outro lado, à medida que se desenvolve o conhecimento pessoal, desenvolve-se a confiança em si próprio, competências de raciocínio, de interpretação que gradualmente levam os estagiários a apetrechar-se com possibilidades de ajuizar sobre as situações e a decidir compreensivamente como actuar na sua acção profissional.

Supervisão é um processo de sustentação – “A meta-tarefa que este tipo de formação implica supõe uma orientação sustentada por alguém (singular ou plural) que, conhecendo bem os meandros dos diferentes registos conceptuais que no seu entrosamento definem essa complexidade, pode desconstruí-la de modo a que se torne compreensível ao aprendente, a partir dos instrumentos conceptuais de que dispõe. É nesta função de desconstrução para o outro que a função de supervisão se apresenta também como uma função de ensino (Sá-Chaves, 1994:146).

Despender tempo na interacção e apoio comprometidos, consubstancia-se também como uma vertente primordial para a dimensão psicológica dos estagiários que é sustentada pelo factor relacional e se vai construindo ao longo do processo. As emoções constituem-se como o dinamismo afectivo que permite associar o mundo dos sentimentos a todas as outras dimensões (Damásio, 2003). No processo de supervisão é preciso ajudar a geri-las, desconstruí-las de forma positiva, numa co-responsabilização dialéctica e dialógica, indispensável à cognoscibilidade (Freire, 1983). Para ir mais longe na formação, é pois necessário um investimento sólido no tempo.

Sabemos que não existem situações perfeitas ou isentas de erro, que focalizar a acção optando por uma ou outra abordagem da formação não deve levar ao desânimo (Katz e Raths, 1992) porém, pensamos que em todos os programas de formação há aspectos que são transversais a todas as abordagens e não podem ser negligenciados: (i) cada indivíduo é um caso, naturalmente com volubilidade psicoafectiva peculiar na forma como apreende a realidade, por isso o processo de supervisão deve ser personalizado e atender às necessidades individuais dos estagiários; (ii) ambientes educativos alicerçados na dimensão afectivo/relacional criam condições de apego e segurança (Bowlby, 1989), para as experiências de aprendizagem. O acto supervisivo deve desenvolver-se a partir de interacções positivas, arreigadas no amor ao próximo e sem descurar a alteridade, que ajudem os estagiários na construção de significados pessoais e do que é ser-se professor; (iii) a dimensão construtiva e co-construtiva do ser humano envolve relações entre corpo, cérebro e ecossistemas (Damásio, 1999). O tempo despendido no processo de supervisão é crucial para o desenvolvimento desta dimensão e (iv) o processo de supervisão, à semelhança do desenvolvimento humano, mobiliza a ideia de mudança, génese e diacronia, pelo que, mais do que um campo onírico da formação, deve constituir-se realmente como um desafio à optimização da aprendizagem, onde todos os seus elementos se envolvam e desenvolvam continuamente, independentemente dos papéis que desempenham (Tracy, 2002).

Bibliografia

- Acheson, K. A. e Gall, M.D. (2003). *Clinical Supervision and Teacher Development: Preservice and Inservice Applications*. New York: Wiley.
- Alarcão, I. (1996). (org). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
-

- Badiali, B. (1997). Teaching Supervision. *Handbook of Research in Supervision*. G. Firth and E. Pajak. New York, MacMillan.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baum, A. C. e King, M. A. (2006). Creating a Climate of Self-Awareness in Early Childhood Teacher Preparation Programs. *Early Childhood Education Journal*, 33, (4), 217-222.
- Blumberg, A. (1980). *Supervisors and Teachers: A Private Cold War*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Boudreau, P. (1999). The Supervision of a Student Teacher as Defined by Cooperating Teachers. *Canadian Journal of Education* 24, (4), 454 – 459.
- Bowlby, J. (1989). *Uma base segura: Aplicações clínicas da teoria do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cabral, M. D. P. (2002). *Estágio a Três - Um Quarto Olhar - Relatório de Estágio de 5º ano, Área B, entregue à FPCE*.
- Caíres, S. e Almeida, L. (2000). Os Estágios na Formação dos Estudantes do Ensino Superior: Tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (002), 219-241.
- Ceia, C. (2005). As reformas necessárias aos cursos de formação de professores. [Em linha]. Acessível em http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/E_reformas%20cursos%20profs.htm.
- Cogan, M. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Cole, A. L., e Knowles, J. G. (1993). Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, 30(3), 473-495.
- Coutinho, C. P. e Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa da Educação*, 15 (1), 221-243.

- Damásio, A. (1999). *O Sentimento de Si*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Dicionário de Língua Portuguesa on-line. [Em linha]. Acessível em http://www.priberam.pt/dlpo/definir_resultados.aspx
- Dobbins, R. (1995). Student Teacher Self-Esteem in the Practicum. [Em linha]. Acessível em <http://www.aare.edu.au/95pap/dobbr95300.txt>.
- Ferrier-Kerr, J. (2003). Working together: Collaborative strategies for developing effective professional relationships in the practicum. [Em linha]. Acessível em <http://www.aare.edu.au/03pap/fer03456.pdf>.
- Fernandes, S. M.G. C. (2003). *Vivências e Percepções do Estágio Pedagógico - A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Flick, U. (2004). *Métodos Qualitativos na Investigação*. Lisboa: Monitor.
- Freire, P. (1983). *Educação como prática para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, A. M. (2000). *Aprender a ensinar nos estágios pedagógicos: Estudo sobre mudanças nas concepções de ensino e na prática instrucional de estagiários de Física e Química*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Garmston, R. Lipton, L. e Kaiser, K. (2002). A Psicologia da supervisão. Em Oliveira-Formosinho, J. (Org). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. e Niza, S. (2002). Anexo de enquadramento à Recomendação sobre a Iniciação à Prática Profissional nos cursos de Formação Inicial de Professores. *INAFOP*.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
-

-
- Glanz, J. (2000). Alternative Approaches for Supervision: Cases from the Field. *Journal of Curriculum and Supervision*. 15 (3), 212-235.
- Glickman, C. D., (1985). *Supervision of Instruction: A Developmental Approach*. Allyn and Bacon.
- Goldhammer, R., Anderson, R. e Krajewski, R. (1993). *Clinical Supervision: special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart e Winston.
- Graue, M. E. e Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica Com Crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guba, É. e Lincoln, Y. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Handal, G. e Lauvas, P. (1987). *Promoting Reflective Teaching: Supervision in Action*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hao, Y. (2000). Relationship between Teacher's Use of Reflection and Other Selected Variables in Preschool Teachers Engagement in Developmentally Appropriate Practice. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 450 881).
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*. 14 (8), 835-852.
- Katz, L. e Raths, J. (1992). Six Dilemmas in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 43(5), 376-385.
- Marshall, K. (2005). It's Time to Rethink Teacher Supervision and Evaluation. *Phi Delta Kappan*, 86, (10), 727-735.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morus, T. (1998). *A utopia*. Lisboa: Guimarães.
- Mosher, R. L. e Purpel, D. E. (1972). *Supervision: The Reluctant Profession*. Boston: Houghton Mifflin.
-

- Nóvoa, A. (coord.). (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2001). O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. (2002). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliva, P. F. e Pawlas, E. G. (2004). *Supervision for Today's Schools*. New York: Wiley.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, M. (2005). *A Observação Colaborativa na Formação Reflexiva de Professores Estagiários de Inglês: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Pajak, E. (2000). *Approaches to Clinical Supervision: Alternatives for Improving Instruction*. Norwood: Christopher-Gordon Publishers.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1999). Formar Professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-21.
- Portugal, G. (2002). Práticas de Supervisão e Prática Pedagógica das Licenciaturas em Educação de Infância e Ensino Básico (1º Ciclo) na Universidade de Aveiro. *Revista do GEDEI*, 4, 98-104.
- Riitta, J. (2001). What are the “right” questions and the “right” answers in teaching practice supervision? (ERIC Document Reproduction Service No. ED 457 159).
- Ross, J. A. (1992). Teacher Efficacy and the Effects of Coaching on Student Achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Sá-Chaves, I. (1994). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
-

- Saracho, O. N. (2002). Preparação dos Educadores de Infância para os modelos de Educação de Infância nos Estados Unidos. *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Spodek, B. (org.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schon, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em Nóvoa, A. (Ed). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Sergiovanni, T. J. e Starrat, R. J. (2002). *Supervision: A Redefinition*. 7th ed. New York: McGraw-Hill.
- Severino, M. A. F. (2004). *Os Estilos de Supervisão na Formação dos Educadores de Infância*. Tese de Mestrado. Universidade do Algarve.
- Simões, A. M. T. (2005). *Prática Pedagógica - Que Lugar no Processo de Iniciação à Vida Profissional dos Educadores de Infância?* Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica.
- Slick, S. K.(1997). Assessing Versus Assisting: The Supervisors` roles in Complex Dynamics of the Student Teaching Triad. *Teaching and Teacher Education*, 13 (7), 713-726.
- Slick, S. K.(1998). The University Supervisor: A Disenfranchised Outsider. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 821-833..
- Stake, R. E.(1999). *Investigacion con Studio de Casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stones, E. (1987). *Supervision in Teacher Education*. London: Methuen.
- Sullivan, S. and Glanz, J. (2004). *Supervising That Improves Teaching: Strategies and Techniques*. Corwin Press.
- Tracy (2002). Modelos e Abordagens. Em Oliveira-Formosinho, J. (Org). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora..
- Turnbull, M. (1999). Assessment in the Early Childhood Practicum: A triadic process. [Em linha]. Acessível em <http://www.education.auckland.ac>
- Turnbull, M. (2003). Student Teacher Professional Agency in Practicum. [Em linha]. Acessível em <http://www.education.auckland.ac>

- Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: o conceito de Scaffolding (Pôr, Colocar Andaimos): Implicações para a intervenção em educação pré-escolar. *Inovação*, 12, 7-24.
- Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um “Tear”: Estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista de Educação*, XV, 2, 5-26.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma Prática Reflexiva de Formação*. Rio Tinto: Asa.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação e Sociedade*, 29 (105), 197-217.
- Waite, D. (2000). Identity, Authority, and the heart of supervision. *International Journal of Educational Reform*, 9 (4), 282-291.
- Wiles, R., Heath, S., Crow, G. e Charles, V. (2005). Informed Consent in Social Research: A Literature Review. [Em linha]. Acessível em http://www.sociology.soton.ac.uk/Proj/Informed_Consent/Resources.htm.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores*. Lisboa: Educa.

Resumo

Neste artigo, apresentamos algumas das principais linhas orientadoras e conclusões de um estudo que incidiu sobre duas *triades* de supervisão, e que teve como objectivo *caracterizar, analisar e compreender* o processo de supervisão na formação inicial dos Educadores de Infância, numa Escola de Formação. Percepcionámos que a supervisão é um processo complexo, mas crucial para o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros educadores. Identificámos fragilidades na sua organização e implementação e depreendemos que a tipologia das relações estabelecidas, assim como o *tempo* e *envolvimento* nele despendidos, interferem e influenciam as aquisições dos estagiários.

Palavras-chave: supervisão pedagógica, educação de infância, formação de professores, avaliação, relações interpessoais, prática pedagógica.

Abstract

In this paper we present some of the main guidelines and conclusions of a study about two supervision *triades* which had the aim to *describe, analyse* and *understand* the process of practicum supervision in initial training of early childhood teachers. We understood that supervision is a very complex process, but crucial for personal and professional development of future early childhood teachers. Fragilities in the organization and implementation of the supervision process were identified, and we concluded that the typology of relationships established, as well as *time and involvement*, interfere and influence the learning acquisitions of student-teachers.

Key words: pedagogical supervision, early childhood, teacher education, evaluation, interpersonal relationships, practicum.