

# 1 – INTRODUÇÃO

## 1.1 – Contexto do estudo

A escola caracterizava-se por uma instituição social própria e especificamente organizada, onde existia a transmissão de saberes para um determinado sector da população. Com a evolução e desenvolvimento dos mercados de trabalho passou a existir uma maior procura da educação como bem essencial e a escola viu-se obrigada a mudar, a evoluir! A escola construiu a sua própria organização, estruturou o seu funcionamento e adequou o currículo aos valores, atitudes e práticas da sociedade dos tempos modernos. A transmissão de saberes que até aqui era expositiva foi obrigada a mudar e teve de se tornar investigativa. Com todas estas mudanças e inovações o professor também foi obrigado a mudar e a adotar um conjunto de características que ainda não possuía.

Com toda a mudança que se dá à nossa volta, na sociedade, as próprias crianças já não são o que eram há vinte anos. Hoje em dia as crianças têm acesso a um conjunto de informação tão grande e proveniente de meios tão diversificados que o próprio professor tem de estabelecer estratégias que consigam motivá-las. O professor tem de se transformar no professor capaz de observar para detetar as dificuldades dos alunos e colmatar esses problemas, porque a sua grande missão é a de desenvolver nos alunos competências para formar cidadãos críticos e responsáveis.

É cada vez mais importante investir na formação inicial de professores porque hoje em dia não basta transmitir conhecimentos. Esta atitude só vai levar ao desinteresse e insucesso escolar dos alunos. É na formação inicial que o professor vai começar a construir a sua identidade profissional e é de extrema importância o acompanhamento que tem durante os anos em que realiza o seu estágio profissional. Assim, o profissionalismo do professor ou educador cooperante, neste caso, do supervisor, é determinante para o sucesso do futuro professor.

O que seria de esperar era uma formação de professores capaz de “definir o perfil profissional do professor, destacando as suas funções de especialista e construtor de saberes, facilitador e gestor da aprendizagem e investigador da própria prática” onde a sua grande finalidade seria a “colaboração construtiva de saberes académicos e sociais, num contexto especializado onde os processos de transmissão, negociação e aquisição não são independentes do seu objeto, ou seja, dos saberes a transmitir-negociar-adquirir”. (Vieira, 1992:4)

É nesta perspetiva que surge a Supervisão como “monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação nas suas dimensões analítica e interpessoal, de observação como estratégia de formação e de didática como campo especializado de reflexão /experimentação pelo professor.” (Vieira, 1993:28)

O supervisor tem uma importância extrema na construção da identidade profissional do professor. Este deverá proporcionar as condições necessárias para que o professor se auto-questione, reflita, investigue e evolua como profissional.

Segundo Amaral et al (1996:91), “o supervisor/orientador de estágio será encarado como o promotor de estratégias que irá desenvolver nos futuros professores o desejo de refletirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em *continuum*.”

## **1.2 – Definição do problema**

Perceber de que forma e em que parâmetros a educadora cooperante e a professora da prática pedagógica desenvolvem a sua prática supervisiva com a estagiária da sala, verificando se estas práticas vão ao encontro de uma prática assente num modelo reflexivo de supervisão clínica.

### **1.3 – Objetivos do estudo**

O objetivo geral deste estudo é compreender de que forma é desenvolvido o processo de supervisão pela Educadora Cooperante e a pela Professora da Prática Pedagógica. Partindo do mesmo, identificamos como objetivos específicos os seguintes:

- Perceber qual o modelo de formação de professores utilizado pela educadora cooperante;
- Identificar qual o cenário de supervisão adotado pela educadora cooperante;
- Identificar as estratégias de supervisão utilizadas pela educadora cooperante;
- Perceber de que forma é feita a supervisão pela supervisora da Prática Pedagógica;
- Compreender os instrumentos e as evidências que são transmitidas à professora da Prática Pedagógica, sobre a evolução da estagiária;

### **1.4 – Questões de investigação**

As questões de investigação a que se pretende dar resposta com o presente estudo são:

QA – Qual o cenário de supervisão adotado pela educadora cooperante?

Q1 – De que forma é realizado o ciclo de observação?

Q2 – De que forma a educadora cooperante age durante as diferentes fases do ciclo de observação?

QB – Quais as estratégias de supervisão utilizadas pela educadora cooperante?

Q1 – Qual o envolvimento da educadora cooperante no relatório final da estagiária?

QC – Qual a metodologia da Professora da Prática Pedagógica para realizar a supervisão?

Q1 – De que forma recolhe informação sobre a estagiária junto da Educadora Cooperante?

## 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Com a evolução das novas tecnologias e da própria sociedade, as crianças chegam à escola com mais conhecimentos e maior vontade de aprender e descobrir do que há alguns anos. A aula expositiva, pouco centrada no aluno e desinteressada dos saberes que as crianças possuem, já não faz sentido nos dias de hoje.

Atualmente, para promover o interesse e o sucesso escolar, o professor tem de partir dos interesses das crianças, do conhecimento prévio que os alunos possuem quando chegam à escola, não podendo encará-los como uma “tábua rasa”.

Tendo em conta as dificuldades que os nossos alunos evidenciam e a alta taxa de abandono escolar, é necessária uma mudança na escola. Segundo Pereira (2004:379), “sem uma nova visão teórica do processo educativo, assente em pressupostos construtivistas e relacionais, não será possível suscitar mudanças nas práticas educativas, sem as quais a emergência de um novo paradigma de escola e de educação ficará comprometido.”

Com a emergência deste novo paradigma, também o professor enquanto educador e formador de novos cidadãos tem de estar preparado para os novos desafios impostos pela escola.

O ensino dos dias de hoje deve ir ao encontro do paradigma construtivista, definido como “a forma teórica ampla que reúne as várias tendências atuais do pensamento educacional. Tendências que têm em comum a insatisfação com um sistema educacional que teima em continuar essa forma particular de transmissão que é a Escola, que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores (...)” (Becker, 2001:89).

Segundo Fosnot (1996:40), “o construtivismo é uma teoria sobre a aprendizagem e não uma descrição do ensino (...)”. A autora defende ainda que “é uma teoria que constrói a aprendizagem como um processo de

construção interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interação com o mundo físico e social.”

Para Baptista (2004:28), “o construtivismo representa uma postura que permite romper com a visão cientifista do ensino, centrada na mera transmissão de conhecimentos pelo professor, que insiste em fazer repetir o que já está pronto”, ou seja, segundo este paradigma o professor tem de abandonar o modelo da “mestria” (craft model) e adotar o modelo reflexivo (reflective model) apresentado por Wallace (1991).

É nesta perspetiva de uma emergência de adoção de um modelo reflexivo que surge a Supervisão como base fundamental na formação dos professores.

## **2.1 - A supervisão**

### **2.1.1 - Breve abordagem histórica da supervisão**

Até 1900, a Supervisão aparecia nas escolas ligada apenas à função administrativa. Nesta altura as escolas públicas encontravam-se sob a orientação da igreja e dos comités especiais e estes estavam encarregues de visitar e inspecionar as escolas (Brito, 2006).

No século XVIII, estes comités tentavam perceber quais os métodos de ensino levado a cabo pelos professores, conseguindo desta forma controlar o seu trabalho, afastando aqueles que apresentavam práticas que consideravam pouco eficazes (Lúcio, 1979).

Segundo Wiles e Bondi (2000), os primeiros supervisores foram os assistentes de superintendentes e assumiam, basicamente, funções de inspeção.

Na supervisão científica, o supervisor apenas tinha funções de inspeção e avaliação. A inspeção tinha como objetivo manter os mesmos padrões em todos os professores, de modo a existir um “standard” comum a todos e a avaliação servia para fins de retenção ou promoção de professores. Esta era a função dos supervisores e, hoje em dia, muitos professores ainda os encaram como tal (Mosher e Purple, 1974).

No início do século XX deu-se uma ligeira alteração no modo como a supervisão era encarada, tendo em conta que, devido ao poder exercido pelos comités, estes eram vistos como agentes que ajudavam a melhorar o trabalho dos professores. No entanto, os professores continuavam a ser vistos como meros instrumentos a serem supervisionados pela administração. Na mudança do século, apesar da mentalidade continuar a ser a mesma, foi requerida a necessidade de supervisores especialistas (Lúcio, 1979).

Segundo Sergiovanni e Starrat (1993), a partir de 1920, as relações pessoais entre supervisores e professores começaram a alterar-se. Enquanto até aqui os supervisores impunham e decidiam quais os métodos de ensino a serem utilizados pelos professores, a partir desta altura, o supervisor dedicou-se a encontrar uma lei educativa, que aplicou ao trabalho do professor baseada na cooperação entre os dois, surgindo um novo estilo de supervisão designado por “supervisão como relações humanas democráticas”. Começou-se a pensar em supervisão enquanto um guia, uma direção e não como inspeção.

A supervisão democrática passou a valorizar mais o professor, e o papel do supervisor passou a consistir no desenvolvimento curricular e no desenvolvimento do professor, centralizando-se na pessoa individual do professor com a intenção de o ajudar a desenvolver-se como pessoa e como profissional, em vez de o inspecionar e avaliar (Mosher e Purple, 1974).

Hoje em dia, e segundo as palavras de Alarcão e Tavares (2010:144), “implica que se pense a supervisão e a melhoria da qualidade das aprendizagens não só à sala de aula, mas a toda a escola, e não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interações, inseridos numa escola que se quer dialogante, aprendente e qualificante.”

### **2.1.2 – Conceito de supervisão**

O termo Supervisão, etimologicamente, significa visão sobre, no entanto, ao longo dos anos o seu significado tem vindo a ser conotado com diferentes conceções e perspetivas pedagógicas de formação de professores (Brito, 2006).

Como já referenciámos anteriormente, “a noção de supervisão tem uma herança histórica associada às funções de inspeção e controlo” (Duffy, 1998; McIntyre e Byrd, 1998, in Alarcão e Tavares, 2010).

Tendo em conta a ambiguidade do termo, vários foram os autores que se pronunciaram acerca do seu significado.

Para Stones (1984) e Piéron (1996), fazer supervisão é ensinar. É uma função onde existe obrigatoriamente um processo de ensino-aprendizagem e se verifica permanentemente uma relação entre professor/aluno com o objetivo de melhorar a prática pedagógica do aprendiz.

Segundo Mintzberg (1994:40), “a supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente (...)”.

Para Santiago (2001:30), a supervisão é vista como um “conjunto de quadros conceptuais e de ação, visando a organização de processos facilitadores da qualificação das interações entre os atores. Nesta ótica, o seu objeto não é o sujeito individual, mas a organização escolar, vista como um grupo humano produtor de significados que emergem como um quadro de referência para as atitudes e o comportamento organizacional”

A Supervisão é passar do pólo da reprodução ao pólo da transformação através de uma atitude de indagação e intervenção crítica, de democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação (Vieira, 2011), apontando para uma “satisfação espiritual”.

Para Alarcão e Tavares (2010:16), a supervisão entende-se como um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional (...), num tempo continuado.” Para os autores, o grande objetivo da supervisão é desenvolver no professor capacidades que o tornem capaz de resolver problemas e tomar decisões acertadas face às situações atuais.

### **2.1.3 – Cenários de supervisão**

Alarcão e Tavares (2010), defendem que a orientação sob a qual a supervisão se encontra, depende em grande parte da escolha relativa à prática de supervisão. Os autores referiram nove cenários de supervisão, declarando que estes não devem “ser entendidos como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente, já que coexistem com frequência” (2010:17).

Segundo Onofre (1996), seja qual for o modelo de supervisão e os critérios adotados na sua definição, o grande objetivo será sempre o aperfeiçoamento das condições de desenvolvimento profissional dos professores. O autor defende ainda que o valor da supervisão para a formação de competências dos professores exige a igualdade de valor dos diferentes modelos de supervisão.

Assim, passamos a enunciar uma breve descrição dos nove cenários de supervisão identificados, por Alarcão e Tavares (2010):

- Cenário da imitação artesã – neste cenário colocavam-se os professores a praticar com o mestre, o modelo, aquele que se achava ser o bom professor. Defendia-se a passagem do saber-fazer de geração em geração através da demonstração e imitação do modelo, ao qual estavam subjacentes a ideia de autoridade e imutabilidade do saber. A grande desvantagem deste método era a existência ou não dos bons modelos a imitar - do bom professor. Ao formando fica reservado um papel subalterno, de consumidor acrítico.
- Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada – com a ideia de se encontrar um modelo a seguir, inspirado no cenário da imitação artesã, desenvolveram-se várias investigações na esperança de encontrar aquilo que seria um bom professor. Estas investigações concluíram que para se encontrar o bom professor teriam de dar atenção a todas as variáveis que interagiam no processo de ensino/aprendizagem. Seria então necessário descobrir também qual o método de ensino que se adequava a determinada realidade, com que professor, com que alunos e em que contexto. É abandonada então a imitação do modelo e passamos para uma fase em

que se torna mais importante o conhecimento dos modelos de ensino. Com este pressuposto, todos os professores deviam ter conhecimentos dos modelos de ensino e ter a oportunidade de os observar, com vários professores, em várias situações.

- Cenário Behaviorista – Sempre com a grande dificuldade de encontrar bons modelos de professores, propõe-se “identificar as competências de maior utilidade para um jovem professor e de desenvolver um programa de treino dessas mesmas competências” (Alarcão e Tavares, 2010:21). Surge então o microensino que assenta na ideia de que todos os professores executam determinadas tarefas da mesma forma. Assim, através da observação, os futuros professores iriam observar aulas e identificar essas tarefas, depois iriam pô-las em prática numa miniaula, a fim de serem analisadas mais tarde.
- Cenário Clínico – O modelo da supervisão clínica foi desenvolvido por Cogan, Goldhammer e Anderson. Estes três investigadores resolveram experimentar um modelo em que o professor fosse o agente dinâmico, enquanto que o supervisor o ajudaria a analisar, questionar e refletir o seu próprio ensino. Segundo Cohen (2012), a supervisão clínica numa perspetiva original surge, em 1980, com Goldhammer centrada na observação e análise colaborativa com o objetivo de melhorar a prática educativa através de ciclos de observação. No entanto, para que a supervisão, como defende Vieira (2009:3), “não seja uma supervisão qualquer, mas sim uma supervisão de natureza transformadora e emancipatória” é necessário que se realize uma supervisão clínica crítica, defendida por Smyth (1989 e 1997), que garanta processos de descrição, interpretação, confronto e reconstrução das práticas onde o ciclo de observação assuma a função de problematização das práticas (Cohen, 2012). Segundo Alarcão (1982:153), “supervisão clínica é uma forma de supervisão de professores cujo objetivo principal consiste em melhorar o ensino dos professores e a aprendizagem dos alunos através de uma análise conjunta dos fenómenos ocorridos na sala de aula e levada a cabo pelo professor e pelo supervisor.” Como referem Sá-Chaves e Amaral

(2000), na supervisão clínica o supervisor é o facilitador da reflexão, ajuda na identificação e na planificação de resolução de problemas com base na colegialidade. Quando se pretende formar professores reflexivos, faz todo o sentido envolver a sua formação inicial num cenário de supervisão clínica. A este modelo de supervisão está ligado um supervisor que tem como principal objetivo “ajudar o professor em formação a melhorar o seu ensino” (Alarcão, 1982), sendo “um facilitador da aprendizagem do professor” (Amaral et al, 1996). “A supervisão clínica atua de dentro para fora, pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entreaajuda dos colegas.” (Alarcão e Tavares, 2010:118) Segundo Alarcão e Tavares, na supervisão clínica não existe uma “guerra-fria” entre supervisor e supervisionado, mas sim uma colaboração entre colegas que na “clínica da sala de aula, procuram a interação do processo de ensino-aprendizagem como objeto de reflexão e questionamento crítico e fonte de hipóteses de solução e de mudança (2010:119). A Supervisão clínica é “centrada na observação e análise colaborativa das práticas de ensino e aprendizagem com o objetivo de as melhorar” e, apesar de não existir coerência quanto ao número de fases, iremos basear-nos na definição de “ciclos de observação, composto por três fases principais: pré-observação, observação e pós-observação” (Vieira e Moreira, 2011:29). Segundo Vieira (2003), o encontro de pré-observação tem como grandes finalidades clarificar as tarefas de ensino e definir os objetivos de observação. Nesta fase do ciclo, vão antecipar-se os problemas, analisar e reformular a planificação e identificar os aspetos a observar, as técnicas e os instrumentos a utilizar. A autora define ainda a observação como o momento de recolha de informação relativa aos objetivos traçados na fase anterior. São estas informações recolhidas que servirão de base à discussão de ideias que dará origem à fase seguinte do ciclo, a pós-observação. Relativamente à postura do supervisor, nas diferentes fases do ciclo pensa-se que no encontro de pré-observação o supervisor deverá criar um clima relacional, discutir intenções e estratégias de observação e adaptar os instrumentos à realidade. Na observação deverá adotar uma postura discreta, conciliando registos descritivos com interpretativos. E, por fim, no encontro de pós-observação deverá permitir a construção e negociação de saberes, fornecer o *feedback*

informativo ao professor, encorajá-lo e avaliar o ciclo de observação. (Vieira e Moreira, 2011)

- Cenário Psicopedagógico – este cenário supervisivo é defendido por Stones, que pensa que fazer supervisão é ensinar os professores a ensinar. Stones (citado por Alarcão e Tavares, 2010) defende que o problema é determinar como passar do “saber” ao “saber-fazer”, e para isso sugere que entre a aquisição de conhecimentos e o ato pedagógico, o futuro professor passe por uma fase de observação, definindo a formação inicial psicopedagógica dos professores em três fases: conhecimento, observação e aplicação. O mesmo autor, citado por Alarcão e Tavares (2010:31), sugere então um ciclo de supervisão baseado em planificação, interação e avaliação.
- Cenário Pessoalista – vários foram os investigadores que opinaram sobre este cenário, apresentando em comum o facto de partilharem a ideia da importância do desenvolvimento da pessoa do professor, baseando-se no autoconhecimento e no autodesenvolvimento. Alguns autores como Glassberg e Sprinthall (citados por Alarcão e Tavares, 2010) baseiam-se nas teorias de Piaget e defendem que os programas de formação de professores devem estar de acordo com o grau de maturidade psicológica dos formandos. Nesta perspetiva, segundo Alarcão e Tavares (2010), não é só importante a objetividade da observação, mas as perceções e sentimentos dos intervenientes aquando da observação. Devem então organizar-se experiências que levem os professores a refletir sobre elas e suas consequências.
- Cenário Reflexivo – este cenário é defendido por Schön, indo ao encontro de uma abordagem reflexiva na formação de professores, baseando-se no valor da reflexão “na ação” e “sobre a ação”, sempre com o objetivo da construção do conhecimento profissional. Segundo Alarcão e Tavares (2010:35) esta abordagem:

“ Combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão.”

Zeichner (citado por Alarcão e Tavares, 2010) foi também um grande impulsionador da formação reflexiva de professores, defendendo que a abordagem reflexiva desenvolve a capacidade emancipatória no professor através do exercício da autossupervisão.

- Cenário Ecológico – este é um cenário de supervisão, também de cariz reflexivo e na linha de uma aprendizagem de desenvolvimento humanista e construtivista em ambiente interativo. Neste cenário é preciso dar atenção à dinâmica do processo que se estabelece na interação entre o indivíduo que se encontra em constante aprendizagem e o meio envolvente em constante transformação (Alarcão e Tavares, 2010). Segundo os autores acima referenciados, a supervisão aparece com a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas em contextos diferentes aos futuros professores. Nesta perspetiva, existem três fatores essenciais ao desenvolvimento humano e profissional: atividades, papéis e relações interpessoais, mas também a natureza dos contextos e relações.
- Cenário dialógico – Esta abordagem é contextualizada nas conceções de Waite (citado por Alarcão e Tavares, 2010) e consiste em atribuir à linguagem e ao diálogo crítico um grande papel no desenvolvimento profissional dos professores. Implica a análise do discurso dos professores como revelador das teorias em uso.

#### **2.1.4 – Processo de supervisão**

O processo de supervisão não pode, de qualquer forma, ser encarado desprendido do desenvolvimento e da aprendizagem do supervisor, do formando e dos alunos. Assim, a supervisão, como ato de orientar o ensino, o desenvolvimento e a aprendizagem do futuro professor aparece com a mesma estrutura existente em qualquer outro processo de ensino/aprendizagem. (Alarcão e Tavares, 2010)

Segundo Formosinho (2002:117), a supervisão surge como um “processo de apoio ao processo de aprendizagem profissional da candidata a educadora, o qual está ao serviço do processo de aprendizagem dos alunos”, podendo “não ser fácil e consensual”, mas assumindo-se como impulsionador de mudança, como podemos verificar em (Formosinho, 2002:118):

“Este processo de ação comunicativa profissional e profissionalizante requer saberes e crenças, ideias e valores, realizações e reflexões. Este processo requer o reconhecimento de que se trata de algo evolutivo e dinâmico – muda e procura introduzir mudança. Este processo requer ainda o reconhecimento de que as finalidades que o orientam – a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, a colaboração com as famílias e a comunidade – exigem abertura e rigor na análise das suas realizações. Este processo requer, finalmente, a vivência da mediação interpessoal para a construção da ação profissional comunicativa. É, assim, naturalmente um processo complexo onde muito está previamente pensado, onde muito é emergente.”

Seguidamente, irá realizar-se a análise do processo de supervisão sobre a perspetiva de Alarcão e Tavares (2010), relacionando-se este com o processo de ensino/aprendizagem, onde se verifica a “resolução de problemas” e o “envolvimento dos sujeitos” participantes do processo, através de “estratégias psicopedagógicas e técnico-didáticas adequadas”, num “contexto afetivo-relacional propício à aprendizagem”.

Assim, segundo a perspetiva dos mesmos autores, apresentam-se como principais elementos deste mesmo processo: os sujeitos e o seu estágio de desenvolvimento, as tarefas a realizar, os conhecimentos a adquirir e a atmosfera afetivo-relacional envolvente.

Entende-se como sujeitos do processo de supervisão, aqueles que aqui intervêm diretamente, nomeadamente, o supervisor, o professor-formando e, indiretamente, os alunos.

Relativamente aos sujeitos, os autores distinguem dois grupos, fazendo o supervisor parte do grupo dos adultos, e o professor-formando do grupo dos adolescentes, no que diz respeito ao seu estágio de desenvolvimento, entendendo-se o professor-formando como adolescente na perspetiva de alguém que ainda está em crescimento ou amadurecimento. Assim, o

supervisor deverá facilitar a compreensão deste processo por parte do professor-formando, de forma a “ajudá-lo a desenvolver-se e a ensinar”.

No entanto, não é só o professor-formando que se encontra ainda em amadurecimento, também o supervisor está num determinado estágio de desenvolvimento e conclui-se que quanto maior e mais equilibrado for o desenvolvimento destes dois sujeitos mais “eficaz será a ação educativa”. De qualquer das formas, os autores alertam para o facto de este estágio de desenvolvimento humano se relacionar com uma aceção mais qualitativa, na medida em que é capaz de resolver os problemas de uma forma “mais abrangente, humanizada e espiritualizada”, tendo em conta que o desenvolvimento da componente didática já estará interiorizado, como podemos verificar em (Alarcão e Tavares, 2010: 52):

“(...) o supervisor e o formando, enquanto adultos, já não necessitam de construir novas estruturas para resolver os problemas que lhe são postos no desempenho das suas funções; mas sim de desenvolver, tanto quanto possível, as estruturas físicas, biológicas, psíquicas e sociais, culturais e multi e transculturais já adquiridas, num processo de informação-reflexão-ação-reflexão... (...)”

Tendo em conta que o professor-formando é aquele que se encontra, supostamente, numa posição de amadurecimento deste estágio de desenvolvimento humano, Glickman (citado por Alarcão e Tavares, 2010), identifica três tipos de professor: o primeiro grupo de professores é caracterizado pelo pensamento do tipo concreto e preocupações egocêntricas – resistem à mudança, contentando-se em manter o seu lugar e deixando-se levar pela rotina; no segundo grupo, encontram-se professores capazes de identificar as dificuldades dos seus alunos, mas incapazes, sem conhecimentos e soluções, de as resolver; no terceiro grupo, dominam os professores com elevados graus de motivação, capazes de propor soluções e serem agentes de mudança.

Nas tarefas a realizar pelos sujeitos intervenientes no processo de supervisão, os autores afirmam que muitas delas são comuns, ressalvando o facto de que as do supervisor recaem no apoio ao professor, enquanto que este último deverá executá-las.

Assim, o supervisor deverá ajudar a:

- Estabelecer e manter um bom clima relacional;
- Criar condições de trabalho e interação que possibilitem o desenvolvimento humano e profissional dos professores;
- Desenvolver o espírito de reflexão, autoconhecimento, inovação e colaboração;
- Criar condições para que os professores desenvolvam e mantenham o gosto pelo ensino e pela formação em contínuo;
- Analisar criticamente os programas, os textos de apoio, os contextos educativos, etc.;
- Planificar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e do próprio professor;
- Identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo;
- Determinar os aspetos a observar e sobre os quais refletir e estabelecer as estratégias adequadas;
- Observar;
- Analisar e interpretar os dados observados;
- Avaliar os processos de ensino-aprendizagem;
- Definir os planos de ação a seguir;
- Criar espírito profissional, baseado nas dimensões do conhecimento profissional.

Na perspetiva dos autores (2010:58-59), “o supervisor é visto como alguém, com mais experiência e com conhecimentos mais consolidados, claros e refletidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é, antes de mais, um colega, um profissional que adota uma relação adulta de acolhimento, ajuda a formação numa relação dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, solidária, responsável”, ajudando o professor a tornar-se “um bom profissional”. Por outro lado, a função do professor deverá ser a de “colaborar com o supervisor para que o processo se desenrole nas melhores condições e os objetivos definidos sejam atingidos”.

Tal como já foi dito anteriormente, o professor para além de dominar os conteúdos programáticos, deverá ter “uma boa cultura e uma formação efetiva

nos domínios das ciências fundamentais da educação, da formação de adultos e da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didáticas ou metodologias de ensino e das respetivas tecnologias, ter desenvolvido um certo número de “skills” específicos, ter um bom conhecimento de si próprio e ter uma atitude permanente de bom senso” (2010:59).

A dimensão do conhecimento inerente ao desenvolvimento do professor é muito importante na nova era tecnológica e científica que estamos a vivenciar. Assim, num processo de supervisão nunca poderão ser esquecidos os conhecimentos do professor que estão constantemente em mutação.

O processo de supervisão deverá pressupor uma ligação de colaboração entre o supervisor e o professor-formando.

Alarcão e Tavares, defendem que (2010:61):

“(...) para que o processo de supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa, e solidária entre o supervisor e o professor. Estes têm que colocar-se numa atitude semelhante à de colegas, numa atmosfera que lhes permita porem à disposição um do outro o máximo de recursos e potencialidades, de imaginação, de conhecimentos, de afetividade, de técnicas, de estratégias de que cada um é capaz, a fim de que os problemas que surjam no processo ensino/aprendizagem dos alunos e nas próprias atividades de supervisão sejam devidamente identificados, analisados e resolvidos.”

Com uma atmosfera afetivo-relacional deste tipo, será possível atingir os objetivos a que supervisor e professor-formando se propuseram como colegas de um processo comum, através de uma relação de sentimentos e emoções, autêntica e sem barreiras, em todos os domínios da “comunicação verbal e não-verbal”.

Segundo Gazda, citado por Alarcão e Tavares (2010), para que se construa esta relação, o supervisor e o professor-formando deverão ter desenvolvido um conjunto de “skills”: cognitivos, físico-sexuais, afetivos, axiológicos, vocacionais, egológicos e psicossociais, sendo estas últimas as responsáveis por esta atmosfera afetivo-relacional de sucesso.

## 2.2 – O papel do supervisor

Numa época em que damos extrema importância à formação de professores, é muito importante também que se percebam as características e a formação de quem os vai formar.

Segundo Vieira (1993:29), “ a complexa tarefa do supervisor desenvolve-se em duas dimensões fundamentais da supervisão: a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica; e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interação (ação recíproca) entre os sujeitos envolvidos na monitorização da prática pedagógica”, não sendo possível desenvolver uma sem a outra.

No modelo reflexivo ligado à formação de professores, o papel do supervisor “é fundamental para ajudar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que brota da interação entre a ação e o pensamento” (Alarcão e Tavares, 2010:35).

Relativamente às características do supervisor, Stones (1984:115) afirma que:

“A qualificação para se ser supervisor era ser-se possuidor de uma supervisão. Em que é que isto consistia, quais eram os seus elementos constitutivos? Tomava-se evidente que todos eles tinham de estar relacionados com visão. Em primeiro lugar, uma pessoa possuidora de uma supervisão teria de ter uma VISÃO muito precisa para ver o que estava a acontecer na sala de aula. Em segundo lugar, precisava de INTUIÇÃO para compreender o significado do que estava a acontecer, de PRÉ-VISÃO para ver o que poderia estar a acontecer, de RETRO-VISÃO para ver o que deveria ter acontecido e não aconteceu e de uma SEGUNDA VISÃO para saber como conseguir que, numa próxima vez, acontecesse aquilo que deveria ter acontecido e não aconteceu.”

Segundo Zeichner, citado em Amaral et al (1996:99), “os supervisores devem ajudar os futuros professores a desenvolver capacidades de reflexão sobre a sua prática, a fim de a melhorarem, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional”, e possuindo três atitudes necessárias para a ação reflexiva: abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento”. Este processo irá, assumir-se então, como a “teoria e prática de regulação de

processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal” (Vieira, 1993:36).

Segundo Amaral et al (1996:94), “supervisionar deverá ser um processo de interação consigo e com os outros (...)”, onde os supervisores “deverão desenvolver em si próprios atitudes de reflexão sobre tudo o que fizeram, fazem e venham a fazer, perspetivando o futuro (...). Desta forma, o supervisor reflexivo irá envolver os professores na sua própria formação para que estes consigam alcançar a competência profissional.

Segundo Nóvoa (2010), o supervisor é o “professor dos professores”, devendo ele próprio desenvolver capacidades de reflexão para conseguir depois desenvolvê-las nos seus formandos (Amaral et al, 1996).

Para Vieira (1993), o supervisor deverá ter uma atitude aberta, estar disponível e ser flexível, possuindo um sentido crítico para desempenhar a função de informar. Deve conhecer os processos de supervisão, as técnicas de observação e a didática para que possa ter êxito na função de questionar. E, por fim, deve ser capaz de descrever, interpretar, comunicar e negociar para poder realizar a função de encorajar e avaliar.

Para Alarcão e Tavares (2010), os objetivos do trabalho do supervisor deverão ser os de desenvolver nos futuros professores:

- O espírito de autoformação e desenvolvimento;
- A capacidade de identificar, aprofundar e integrar conhecimentos;
- A capacidade de resolver problemas e tomar decisões acertadas;
- A capacidade de inovar numa dialética entre a prática e a teoria;
- A capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo;
- A consciencialização da responsabilidade que cabe ao professor no sucesso dos alunos;
- O entusiasmo pela profissão e empenhamento nas tarefas inerentes a ela;
- A capacidade de trabalhar com os outros.

Mosher e Purpel (citado por Alarcão e Tavares, 2010:73), “identificaram seis áreas de características que o supervisor deve manifestar: a) sensibilidade

para se aperceber dos problemas e das suas causas; b) capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhe deram origem; c) capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz, a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos; d) competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino; e) *skills* de relacionamento interpessoal; f) responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação.”

Relativamente aos *skills* interpessoais, Glickman (1985), identificou-os em dez categorias: 1) prestar atenção ao que o professor diz; 2) clarificar o pensamento do professor através de interrogações e afirmações; 3) encorajar o professor a falar em voz alta; 4) servir de espelho, parafraseando o professor para se certificar de que entendeu bem; 5) dar opinião e apresentar as suas ideias ao professor; 6) ajudar a encontrar soluções para os problemas, tomando a iniciativa e pedindo sugestões ao professor; 7) negociar com o professor, deslocando o foco da discussão das soluções possíveis para as prováveis; 8) orientar o professor; 9) estabelecer critérios para que seja possível concretizar os planos de ação; 10) condicionar o professor, explicando as consequências do cumprimento ou incumprimento das orientações.

Glickman (citado por Alarcão e Tavares, 2010:75), aponta para três tipos diferentes de supervisor, consoante o ênfase que dão a estas dez categorias, como podemos verificar em:

“O supervisor de tipo não-diretivo é aquele que manifesta desejo e capacidade de atender ao mundo do professor, de o escutar, de esperar que seja ele a tomar as iniciativas. Sabe, portanto, calar-se para ouvir o professor a falar, é capaz de verbalizar as ideias e os sentimentos que este, explícita ou implicitamente, lhe vai manifestando, sabe encorajá-lo, ajudá-lo a clarificar as suas ideias e os seus sentimentos, pede-lhe informações complementares quando elas são necessárias. O supervisor que prefere estratégias de colaboração verbaliza muito o que o professor lhe vai dizendo, faz síntese das sugestões e dos problemas apresentados, ajuda a resolvê-los. O supervisor de tipo diretivo, pelo contrário concentra as suas preocupações em dar orientações, em estabelecer critérios e condicionar as atitudes do professor.”

Resumindo e citando Alarcão e Tavares (2010:27), “é necessário que se estabeleça entre o professor e o supervisor uma relação de trabalho, isenta de tensões e baseada numa confiança sólida e fiável”.

### **2.3 – Modelo reflexivo e escola reflexiva**

Ao abordamos o modelo reflexivo em supervisão, inevitavelmente temos de citar Schön (1987), que valoriza o conhecimento prático que emerge no decurso da própria ação inteligente e refletida, desafiando os profissionais a descobrirem outras rotinas e regras, dando resposta a novas questões e problemas, apresentando assim as noções de “conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação”.

Pode então dizer-se que o conhecimento na ação se caracteriza pelo conhecimento que os professores possuem quando executam a ação; a reflexão na ação ocorre quando o professor reflete durante a ação e tenta reformulá-la ou modificá-la; a reflexão sobre a ação sucede quando o professor pensa e reflete sobre o que aconteceu e no que poderia ter feito de diferente; e a reflexão sobre a reflexão na ação acontece quando se percebe e pensa sobre ações passadas que juntamente com novos conhecimentos acerca dos alunos nos levam a refletir durante a elaboração de novas planificações (Amaral et al, 1996).

Segundo Alarcão (1996: 16), a *reflexão na ação* sucede durante a prática quando “refletimos no decurso da própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo, (...)”. Pode dar-se, segundo Zeichner (1993:20) quando os professores “têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*”.

Para Day (2001: 62) “aplicar esta destreza envolve e invoca, simultaneamente, perspicácia, visão e intuição”.

Na fase seguinte, pelas palavras de Alarcão (1996: 179), quando o professor reflete sobre as suas ações, atitudes, ou fenómenos educativos tem como objetivo a compreensão dos mesmos. Assim, a *reflexão sobre a ação*

ocorre quando o professor reflete sobre a sua ação já passada. Porém, e tal como salienta a autora, para que o profissional possa compreender os fenómenos “necessita de os analisar à luz de um quadro de referência de modo a ser capaz de lhes atribuir sentido. Estes referentes são os saberes que já possui, fruto da sua experiência ou informação ou dos saberes à procura dos quais se lança por imposição da necessidade de compreender a situação em estudo”. A autora acrescenta ainda que “desta análise, feita em função da situação e dos referentes conceptuais teóricos resulta geralmente uma reorganização ou um aprofundamento do conhecimento (do professor) com consequências ao nível da ação”.

Para Schön (1992), a reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribuiu e que outros significados podem atribuir ao que aconteceu.

Para que todo este conhecimento e reflexão aconteçam, o supervisor deverá criar situações propícias para tal, adotando um papel em que terá de “facilitar a aprendizagem, encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor e incentivar a reflexão sobre a ação.” (Amaral et al, 1996:98).

O supervisor reflexivo deverá então adotar uma prática de supervisão baseada num modelo reflexivo, recorrendo à prática da supervisão clínica com todas as fases do ciclo de observação, “valorizando a experiência pessoal, as convicções, os valores e diferentes saberes dos formandos (...)”, valendo-se de “estratégias de formação de professores que examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática”. (Amaral et al, 1996:100)

Através de um modelo reflexivo de formação de professores, é possível criar uma escola reflexiva.

Segundo Alarcão e Tavares (2010:133), a escola como espaço de atividade profissional, se adotar uma ação reflexiva cria condições para o desenvolvimento e aprendizagem, sendo uma escola que se “pensa no presente para se projetar no futuro” agindo com “flexibilidade e resiliência nos contextos complexos e difíceis, diferenciados e instáveis que hoje caracterizam as situações das organizações escolares”.

Os autores defendem ainda que (2010:137):

“Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagem, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de conhecer a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém. Da visão sobre si própria, que deverá ter continuidade na evolução e atender às mudanças sociais, deriva, como vimos, o seu projeto, interactivamente construído através do diálogo entre os seus membros, no entrelaçar de estratégias ascendentes e descendentes a que só um pensamento estratégico concede uma visão de conjunto.”

Na conceção de uma escola supervisiva, é necessário que se inclua a noção de supervisão como uma melhoria da qualidade das aprendizagens não só no respeitante à sala de aula mas a toda a escola e a todos os agentes (Alarcão e Tavares, 2010).

Segundo os mesmos autores, citando Nérici, a função supervisiva aparece como uma “visão sobre todo o processo educativo, para que a escola possa alcançar os objetivos da educação e os objetivos específicos da própria escola”, onde os supervisores não são elementos externos à escola, mas sim membros do corpo docente, que sentem a responsabilidade de mudar a própria escola, acompanhando e avaliando as atividades dos recursos humanos, concentrando-se na gestão das aprendizagens, como podemos verificar em (Alarcão e Tavares, 2010:148):

“Pretendemos que eles sejam peças vitais numa escola constituída como uma organização que aprende ao longo da sua vida, porque sabe interpretar a sua história passada, ler a sua realidade presente e planificar o seu futuro na flexibilidade que só a abertura ecológica e o sentido de missão institucional conseguem proporcionar.”

## **2.4 - Estratégias de supervisão**

Para que se realize uma supervisão pedagógica de qualidade, é necessário que seja feita uma escolha cuidada das estratégias de supervisão

para que o formando aprenda e reflita, adquirindo assim os seus próprios conhecimentos pessoais e práticos adequados a cada situação (Shen, 2002).

Segundo Vieira e Moreira (2011:27), para que se concretize a prática de uma supervisão transformadora deve existir uma dimensão estratégica que leve a alcançar os princípios defendidos da “indagação crítica, intervenção crítica, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação”.

O supervisor é o grande responsável pela escolha das estratégias de supervisão e deverá oferecer ao formando várias técnicas e instrumentos que lhe facilitem a construção de um conhecimento que lhe irá permitir avaliar situações, tomar decisões e refletir (Alarcão, 1991).

As estratégias supervisivas adotadas devem ser flexíveis e o supervisor não se pode fixar numa determinada escolha, mas conseguir perceber qual é a que se adequa melhor a determinado formando e contexto (Loughran, 1996).

Segundo Alarcão e Tavares (2010), as técnicas de supervisão auxiliam o supervisor a alcançar os seus objetivos, fomentando no formando a análise e reflexão sobre a sua intervenção, desenvolvendo a capacidade de análise, avaliação e autoquestionamento (Marcelo, 1999).

Segundo Zeichner e Liston (1987), as estratégias de supervisão convertem-se num momento de estudo, reflexão e indagação interativa sobre a prática individual do formando, sobre a escola, sobre o sistema educativo e sobre a sociedade.

Vários autores classificam as estratégias de supervisão segundo diferentes perspetivas. Assim, segundo Onofre (1996), podem ser predominantemente informativas/demonstrativas, de treino prático, de registo ou reflexivas.

Segundo Marcelo (1999), distinguem-se dois grupos, sendo um, aquele em que utilizam como objeto de trabalho a análise e observação de situações de ensino; no outro grupo, predominam as estratégias que usam como objeto de trabalho a reflexão do professor.

Para Holland (1990), a distinção é entre as que são utilizadas para observação de aulas e as que são utilizadas na conferência de supervisão.

Marcelo (1999) defende que todas as técnicas contribuem para consolidar no formando os conhecimentos adquiridos na formação, desenvolvendo a capacidade de analisar, avaliar e questionar a sua prática.

Segundo Amaral et al (1996), citando Manen, as estratégias de supervisão levam à reflexão por parte do formando a vários níveis, sendo eles: nível técnico, quando os formandos atingem determinados objetivos através da reflexão do seu próprio ensino; nível prático, pressupõe que o ato de refletir revela preocupação com as predisposições, valores e consequências aos quais as ações estão ligadas; e nível crítico ou emancipatório, estando a reflexão centrada nos aspetos éticos, sociais e políticos onde se enquadram as forças institucionais que podem levar à emancipação ou castração da liberdade de ação do professor.

Seguidamente, iremos fazer uma análise das principais características e vantagens de estratégias supervisivas que levam à emancipação do professor como profissional reflexivo e crítico:

#### **2.4.1 - Perguntas pedagógicas**

As perguntas pedagógicas são estimuladoras da reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação como defende Schön. Desta forma, com a reflexão sobre a prática, as perguntas pedagógicas devem levar os professores a mudar as suas práticas e a transformar o ensino (Amaral et al, 1996).

São perguntas que se colocam ao professor de forma a questionar as suas práticas pedagógicas; desempenham diferentes níveis de reflexão, nomeadamente ao nível da descrição (o que faço?, o que penso?); ao nível da interpretação (o que significa isto?); ao nível do confronto (como me tornei assim?); e ao nível da reconstrução (como me poderei modificar?).

Também Alarcão e Tavares (2010:106), defendem o valor incontestável das perguntas pedagógicas como podemos ver em:

“A estratégia interrogativa em que o supervisor assume o seu papel de questionador ou em que o professor se coloca a si próprio e aos outros questões significativas, constitui um motor de desenvolvimento pessoal e profissional. Num espírito heurístico tudo é susceptível de, pela questionação, vir a ser mais bem compreendido, até mesmo aquilo que, à partida, parece óbvio e indiscutível. As perguntas, para merecerem a designação de pedagógicas, necessitam de ter uma intencionalidade formativa.”

### **2.4.2 - Narrativas**

As narrativas são formas de relatar a prática profissional do professor de forma a poder observar e compreender o que se fez para depois retirar conclusões e, caso se ache necessário, mudar as práticas. (Amaral et al, 1996)

Segundo Vieira e Moreira (2011:40), as narrativas são uma estratégia supervisiva, que pode surgir de diferentes modos, mas sempre com o objetivo de “desenvolver hábitos de reflexão, facilitar a consciencialização de contradições e dilemas, e explicitar dilemas e emoções”.

As autoras defendem ainda que as narrativas constituem um “processo-produto” situado e único, que revela o professor em situação com os outros e no que resultou desta interação, assumindo uma função não apenas documental, mas também indagatória.

Para Alarcão e Tavares (2010:104), “o ato da escrita é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca. (...) As narrativas revelam o modo como os seres humanos experienciam o mundo e implicam reflexões a níveis de profundidade variados.” Também Moreira (2011:24) partilha esta opinião quando nos diz que:

“ A escrita ajuda-nos a compreender o modo como experienciamos o mundo, criamos e interpretamos sentidos, tomamos decisões, construimos e reconstruimos a nossa memória. São estas características da narrativa escrita, enquanto forma de conhecimento e expressão autobiográfica, simultaneamente veículo e catalisador da reflexão sobre a ação, que a tornam uma estratégia privilegiada na investigação e formação de professores.”

Para a autora, citando Kelchtermans, as narrativas são histórias significativas reveladoras de emoções, impulsos ou conflitos morais que permitem a compreensão do pensamento e ações dos professores servindo de base à reconstrução pessoal e profissional.

### **2.4.3 – Diário reflexivo e diário colaborativo**

Segundo Vieira e Moreira (2011), o diário reflexivo é uma narrativa que se situa entre o diário de bordo e o diário íntimo, sendo uma estratégia supervisiva que, citando Sá-Chaves, permite a “desocultação de processos reflexivos e meta-reflexivos”.

Ainda segundo as mesmas autoras, através dos diários reflexivos os professores ganham voz e partindo da observação reflexiva das suas práticas conseguem contextualizar os seus saberes, fundamentando as suas ações. Muitas vezes, é através dos diários reflexivos que os professores conseguem demonstrar as inquietações que sentem, as quais surgem como expressões pessoais relativas à escola, aos alunos, às avaliações ou ao processo de ensino-aprendizagem.

Para Ribeiro (2011), citando Josso, o ato de narrar os acontecimentos que viveu são percebidos pelo sujeito como um indicador dos seus valores, princípios éticos e representações socioculturais, ajudando a compreender o modo como se experiencia o mundo.

Segundo Cohen (2012), o diário reflexivo é uma expressão pessoal relativa às inquietudes do professor, mas pode ser construído com outros, passando assim a ser um diário colaborativo, onde o espaço de reflexão é então muito maior. As várias vozes sobre um determinado aspeto levam à transformação.

O diário colaborativo assume-se como uma estratégia supervisiva de grande importância, visto ser uma prática de reflexão partilhada, compreendendo o significado que cada um atribui às ações do outro, apresentando-se como uma narrativa das experiências vividas levando à transformação (Ribeiro, 2011), onde não se verifica um discurso de maior autoridade em relação a outro, mas antes uma troca de experiências e pensamentos entre duas ou mais pessoas (Moreira, 2011).

Segundo Ribeiro (2011:45), “é na dialética entre a experiência vivida e a sua conceptualização que o diálogo das narrativas reflexivas, entre formadores e estagiários, pode constituir-se como um espaço de crescimento para todos (...), quando os discursos assumem a função indagatória sobre a prática pedagógica e supervisiva.” Da mesma opinião é Vieira e Moreira (2011:45), como podemos verificar em:

“Este vaivém reflexivo favorece o “combate” à reprodução acrítica do saber profissional, pela partilha e procura continuada de (re)construção dos saberes profissionais, mas também pela oportunidade de entrar em diálogo com o Outro e, pela reflexão sobre esse diálogo, encontrar renovadas significações. A problematização das questões da prática assume a característica da escuta plural e da comunicação dialógica, abrindo-se à construção de novas hipóteses

explicativas sobre e para a ação que legitimam e sustentam a transformação da educação.”

Os diários colaborativos possibilitam uma supervisão transformativa onde o supervisor funciona como um interlocutor crítico, questionando, problematizando e clarificando. (Vieira e Moreira, 2011)

#### **2.4.4 – Estudos de casos**

Para Cohen (2012), os casos são ilustrações da prática, relatos de situações que nos permitem explorar os conceitos e as estratégias, construindo visões do que será possível fazer para dar resposta à problematização.

Os casos são “narrativas elaboradas (ou trabalhadas) com um objetivo: darem visibilidade ao conhecimento” (Alarcão, 2003:54-55).

Segundo Amaral et al (1996:108), “os casos promovem a reflexão sobre a ação, podendo criar nos professores ou candidatos a professores, o hábito de pararem para refletir (...) levando-os, posteriormente, a tirar ilações teóricas sobre esses acontecimentos e atuações.”

Para Vieira e Moreira (2011:48), “a aplicabilidade do estudo de caso em contexto de avaliação de desempenho deverá ter sobretudo um sentido formativo na supervisão individual e colaborativa das práticas, propiciando a análise crítica de relatos de experiências e a escrita reflexiva sobre experiências vividas”.

Segundo as autoras, os estudos de casos podem ter duas formas: a análise de casos que interpreta as narrativas de casos de outros e a construção de casos que leva à interpretação de narrativas onde o próprio sujeito foi implicado.

Os casos permitem-nos compreender o conteúdo pedagógico que assenta em três componentes; uma forma de compreensão, uma parte de conhecimento e um processo de raciocínio e ação pedagógica (Cohen, 2012; Vieira e Moreira, 2011).

#### **2.4.5 - Observação de aulas**

A observação de aulas apresenta-se como um instrumento valioso de supervisão com um conjunto vasto de objetivos, como enumera Amaral et al

(1996:110), citando Allwright (1988), Richards (1990) e Day (1990): “ajudar os formandos a atingir uma maior compreensão dos princípios e processos instrucionais subjacentes à sua prática (...), desenvolver (...) o grau de consciencialização dos formandos e o seu controlo dos princípios subjacentes à planificação, organização, gestão e execução efetivas, adquirir conhecimento científico-pedagógico (...), obter *feedback* sobre comportamentos de modo a poder intervir para melhorar e inovar o seu desempenho, refletir criticamente sobre o ensino (...), (...) formular os seus próprios juízos na sala de aula e criar uma atitude investigativa.”

Para Vieira e Moreira (2011), a observação de aulas supõe a participação dos professores na elaboração de todo o processo, requerendo uma democratização de papéis.

A observação de aulas pode ser naturalista quando é registado tudo o que acontece dentro da sala de aula, absorvendo-se tudo aquilo que se vê; ocasional quando se regista tudo o que acontece mas no que diz respeito a um determinado comportamento que se quer estudar; e sistemática que possui o recurso a instrumentos (sistemas de sinais ou categorias) e que registam os comportamentos à medida que vão ocorrendo (Amaral et al, 1996).

Segundo Vieira e Moreira (2011), ao falarmos de observação como uma estratégia supervisiva, temos de a perspetivar segundo o modelo da supervisão clínica, operacionalizado através do ciclo de observação, como já foi referido anteriormente, aquando da fundamentação teórica acerca do cenário da supervisão clínica.

Segundo Vieira (1993), a observação de aulas deverá obedecer a um conjunto de princípios:

- a) As funções prospetiva e retrospectiva do ciclo de observação devem garantir processos de descrição, interpretação, confronto e reconstrução das práticas;
- b) Formação dos professores na observação, visto que esta é fortemente condicionada pelo observador;
- c) Os objetivos e formas de observação devem ser negociados entre quem observa e quem vai ser observado;
- d) O observador deverá estar familiarizado com o contexto onde vai realizar-se a observação;

- e) O ciclo de observação deve ser perspectivado como objeto de regulação;
- f) A observação deverá ser utilizada apenas como regulação colaborativa das práticas do professor;

#### **2.4.6 – Trabalho de projeto**

Segundo Amaral et al (1996), é uma metodologia centrada no estudo de um problema que desperta interesse a um grupo e entende-se como uma estratégia de formação muito importante, porque parte das necessidades do grupo de formandos.

Os projetos exigem uma observação objetiva da circunstância, um conhecimento de experiências semelhantes anteriores, a escuta de conselhos de outros mais experientes e a avaliação das observações anteriores.

Os projetos permitem momentos de reflexão extremamente importantes, proporcionando o equilíbrio entre espaços e ritmos de ação-reflexão do grupo e de cada um dos intervenientes.

Para Leite et al (1989), o trabalho de projeto é uma metodologia que apresenta como grandes finalidades:

- a) Produzir conhecimento;
- b) Sensibilizar para uma metodologia de resolução de problemas;
- c) Estabelecer relações entre teoria e prática;
- d) Implicar uma conceção ativa da aprendizagem;
- e) Desenvolver capacidades de investigação nos formandos;
- f) Saber observar e questionar;
- g) Compreender a realidade como um campo de saber interdisciplinar e transdisciplinar;
- h) Experimentar métodos e técnicas diversificados;
- i) Despertar e desenvolver capacidades criativas;
- j) Desenvolver capacidades de trabalho em equipa;

#### **2.4.7 - Investigação-acção**

“É uma metodologia caracterizada por uma permanente dinâmica entre teoria e prática em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua ação e produzindo efeitos diretos sobre a

prática”, permitindo estabelecer uma relação dialética entre a teoria e a prática, integrando vários momentos de formação, formando produtores de inovação e facilitando a articulação das disciplinas (Amaral et al, 1996:116).

Segundo Vieira e Moreira (2011:57), citando Carr e Kemmis (1986), “a investigação-acção assume-se como um meio para a compreensão aprofundada e intervenção informada, não apenas incidente na ação educativa, mas também no contexto em que essa ação se desenrola, com uma finalidade de melhoria da racionalidade, justiça e natureza democrática das situações e dos contextos de trabalho, através de uma metodologia em espiral de planificação, ação, observação e reflexão sobre a ação.”

Esta metodologia assume-se como importante estratégia na formação de professores porque os professores que assumem esta posição tornam-se mais reflexivos, questionando e tentando compreender o resultado das suas aulas (Amaral et al, 1996).

Para Moreira et al (2010:47), a investigação-acção assume-se como uma “estratégia de desenvolvimento profissional que visa promover um posicionamento de elevada criticidade face ao próprio pensamento e ação, pelo enfoque na melhoria da qualidade das aprendizagens de alunos e professores, com reflexos na transformação dos contextos educativos.” A autora defende ainda que a investigação-acção faz a ponte entre a pedagogia para a autonomia em contexto escolar e a pedagogia da formação de enquadramento reflexivo crítico (Moreira et al 2010; Moreira 2010).

Segundo Vieira e Moreira (2011), a investigação-acção é regulada por quatro princípios: a participação quando o professor trabalha em grupo ou com o supervisor; a colaboração que se estabelece a partir de todos os processos de partilha entre os agentes envolvidos no processo; a transformação que existe em todos os profissionais envolvidos, caso a investigação tenha sido orientada para a ação; e a contextualização, muito importante para a investigação, na sua natureza situacional.

#### **2.4.8 - Portefólio reflexivo**

O portefólio é “um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e

contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional” do professor (Alarcão 2003:55).

Segundo Vieira e Moreira (2011), apresenta-se como um instrumento de avaliação qualitativa das aprendizagens do professor, fornecendo evidências do seu desenvolvimento profissional.

Para Formosinho (2002), um portefólio encara-se como um resultado visível e objetivo de todo o trabalho educativo de um formando, apresentando não só os produtos, mas também os processos, nomeadamente a reflexão.

A inclusão do portefólio no modelo de supervisão clínica contribui para melhorar a prática letiva e desenvolver outros aspetos do crescimento pessoal que incluem a reflexão, pesquisa e tomada de decisões (Ellsworth, 2002).

Para Alarcão e Tavares (2010), o portefólio deverá ser uma construção pessoal do seu autor, que agrupou, selecionou, organizou, interpretou e explicou as evidências, para que tenham coerência, possuindo assim um enfoque formativo, continuado, reflexivo e compreensivo.

Relativamente ao enfoque formativo, Sá-Chaves (2000:15) diz que:

“Através de um discurso narrativo do próprio formando organizado em ciclos sucessivos e interativos de reflexão pró-ativa, interativa e pós-ativa, o portefólio pode fornecer evidência não apenas sobre os descritores das ações vivenciadas e refletidas, sobre os seus constrangimentos e coerência, sobre o grau de sucesso/insucesso face ao esperado, mas sobretudo, permite fazer a captura do fluir do pensamento do mesmo formando à medida que vai (ou não) sendo capaz de analisar criticamente as suas práticas desde o nível técnico, ao nível ético e de, nesse exercício, se autoanalisar como sujeito responsável na transformação das situações e no sentido dos valores que fundam e dignificam a condição humana e nela o inquestionável valor diferenciador de cada um.”

Segundo Vieira e Moreira (2011), o portefólio é um instrumento de autossupervisão, constituindo-se também como um instrumento base para a supervisão colaborativa.

Relativamente à sua elaboração, as autoras defendem que o portefólio deverá ter uma estrutura flexível e construção continuada (pode ser elaborado segundo temas, objetivos ou cronologicamente), terá de apresentar uma seleção representativa dos documentos que expressem as competências

profissionais do professor, deverá ser autêntico, exprimindo as vivências do professor, apresentando reflexividade e descrevendo evidências fundamentadas dessa reflexão crítica.

## **3 – METODOLOGIA**

### **3.1 - Tipo de estudo**

O presente estudo de caso utilizou uma abordagem qualitativa, de tipo descritivo, com dados recolhidos sob a forma de palavras, baseando-se na observação e levantamento de opiniões. Pretendeu-se desenvolver a compreensão de uma determinada realidade.

Segundo Yin (1998), um estudo de caso define-se por uma abordagem empírica que investiga um fenómeno natural no seu contexto real em que os limites entre estes fenómenos e o contexto não são evidentes e onde se utilizam inúmeras fontes de dados.

A pesquisa foi realizada de forma indutiva.

Segundo Bogdan e Biklen (1994:47), “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural”, ou seja, o investigador tem de assumir-se como instrumento principal, inserir-se na comunidade que está a ser investigada para conseguir compreender o significado de toda a informação que lhe é transmitida. Segundo Metz, (citado por Bogdan e Biklen, 1994:48) “os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo.”

### **3.2 - Caracterização da instituição**

Em 1987, com a saída de legislação específica para as instituições coletivas sem fins lucrativos, a Associação Luís Pereira da Mota foi considerada IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social, com acordos com a Segurança Social desde 1976.

A Associação Luís Pereira da Mota (ALPM) assume como missão colocar práticas de qualidade e inovadoras ao serviço do desenvolvimento da

comunidade, promovendo a autonomia e o bem-estar das pessoas em todas as fases da sua vida, envolvendo e valorizando simultaneamente todos/as os/as colaboradores/as, associados/as, fornecedores, parceiros e membros, numa perspetiva de melhoria contínua e satisfação total.

A Associação tem áreas de intervenção ao nível da primeira e segunda infância, terceira infância e juventude, terceira idade, sociocomunitário, formação e voluntariado.

A área da infância abrange crianças dos 3 meses aos 12 anos, distribuídos pelas várias valências de acordo com a sua faixa etária.

A creche familiar é composta por 18 amas que trabalham em suas casas, com 72 crianças. Todo o trabalho é supervisionado e acompanhado pelas Educadoras responsáveis.

A sala da creche tem a lotação de 18 crianças de 2 anos.

A educação pré-escolar inclui 8 salas e é frequentado por 200 crianças.

O Centro de Atividades de Tempos Livres para crianças do 1º e 2º ciclos acolhe crianças dos 6 aos 12 anos e promove serviços complementares à escola.

A Área Jovem está integrada na Área da 3.ª Infância e Juventude e destina-se a jovens com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos e suas famílias.

Na área de idosos, a ALPM desenvolve um conjunto de atividades com a finalidade de valorizar o idoso e ajudá-lo a compreender e valorizar as suas memórias, vivências, emoções, cultura, para que tenha um papel ativo e interventivo no seu quotidiano e na comunidade.

Assim, em Loures existe o centro de convívio, centro de dia, apoio domiciliário, apoio domiciliário alargado, apoio domiciliário integrado e residência-lar para um total de 129 idosos.

Na Casa de Santa Tecla, existe o Lar, o apoio domiciliário alargado e o centro de dia para um total de 171 idosos.

Na área de intervenção sociocomunitária existe o atendimento/acompanhamento a famílias com ação social prestada a 200 famílias da freguesia de Loures e Rendimento Social de Inserção a 150 famílias.

Existe também a comunidade terapêutica “Crescer em Loures” para 27 jovens, o Centro de Acolhimento Temporário “Casa da Palmeira” para 16 crianças e o Departamento de Formação.

### **3.3 - Caracterização do grupo**

O grupo é composto por 22 crianças, das quais fazem parte 12 crianças do sexo masculino e 10 do sexo feminino.

No grupo dos 3 anos existem 13 crianças, no grupo dos 4 anos, existem 5 crianças e no grupo dos 5 anos existem 4 crianças.

Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa e provêm de um nível socioeconómico médio.

Existem duas crianças sinalizadas com Necessidades Educativas Especiais, estando no entanto à espera de diagnóstico.

As outras vinte crianças encontram-se dentro dos parâmetros estabelecidos para a sua idade, conseguindo trabalhar em grupo, não evidenciando quaisquer problemas.

Ao nível da linguagem existe uma criança com alguma dificuldade devido à sua nacionalidade. Esta dificuldade está constantemente a ser trabalhada pelos adultos da sala de forma a ser ultrapassada.

Existem duas crianças que se evidenciam pelo seu melhor desempenho ao nível da liderança e existe uma criança com dificuldades em respeitar o grupo e as regras da sala.

### **3.4 – Participantes**

Os participantes do estudo são: a Educadora Cooperante da Associação Luís Pereira da Mota, os alunos da sala, a Professora da Prática Pedagógica e a Estagiária do Instituto Superior de Ciências Educativas, do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar.

### 3.5 - Fases do estudo e cronograma

O estudo desenvolveu-se durante 8 meses e teve as seguintes fases:

- Pesquisa bibliográfica e leitura;
- Elaboração de enquadramento teórico;
- Aplicação dos instrumentos de trabalho;
- Análise dos dados;
- Conclusões;

	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.
Pesquisa bibliográfica e leitura									
Elaboração de enquadramento teórico									
Aplicação dos instrumentos de trabalho									
Análise dos dados									
Conclusões									

Figura 1 - Cronograma do estudo

### 3.6 - Instrumentos de recolha de dados

#### 3.6.1 – Observações

Utilizou-se a observação visto ser um importante instrumento de recolha de dados. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), a observação apresenta-se como um método de investigação social capaz de captar os comportamentos no preciso momento em que estão a acontecer.

A observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantam e a ajudar na compreensão do processo pedagógico (Sousa, 2009). Assim, foi utilizada uma observação participante passiva, que segundo Marconi e Lakatos (1996),

permite a recolha de dados com um envolvimento mínimo entre o observador e o participante.

As observações foram previamente marcadas entre o observador, a estagiária, a educadora da sala e a professora da prática pedagógica.

Foram realizadas sete observações entre o mês de Janeiro e o mês de Maio, tendo sido realizado, em seis delas, o encontro de pré-observação, a observação e o encontro de pós-observação, e, em apenas uma, a observação e o encontro de pós-observação. Os objetivos das observações foram a recolha do maior número de dados para se poderem atingir os objetivos propostos e dar resposta às questões de investigação.

As observações das atividades foram realizadas na sala de jardim-de-infância às quartas-feiras de manhã, enquanto que às quintas-feiras à tarde se realizava o encontro de pós-observação e o encontro de pré-observação da sessão seguinte, como se pode depreender (ver apêndice 1).

É importante salientar que, na quinta-feira de manhã, a estagiária também realizava atividades que eram contempladas no encontro de pós-observação, mas às quais o observador não participava.

As observações realizadas encontram-se divididas em encontros de pré-observação, observação e pós-observação, e fazem parte dos apêndices 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.

### **3.6.2 – Entrevistas**

A entrevista caracteriza-se por ser uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, com o objetivo de obter informações (Morgan, 1988), apresentando vantagens ao nível da flexibilidade, quanto ao tempo de duração e podendo adaptar-se e personalizar-se, permitindo questionar, aprofundar e recolher um elevado número de dados verbais e não-verbais (Costa et al, 2004).

Durante a entrevista, o entrevistador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas deve deixar o entrevistado ir falando. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que lhe interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista (Boni e Quaresma, 2005).

Segundo Pardal e Lopes (2011), o entrevistador possui um guião com perguntas abertas que serão colocadas no desenrolar da conversa sem qualquer ordem estabelecida.

Foram realizadas três entrevistas distintas numa fase inicial e três numa fase final.

As entrevistas realizadas foram acompanhadas de um guião com perguntas abertas e flexíveis, de forma a garantir a liberdade de resposta e simultaneamente permitir a alteração da ordem das perguntas.

Para que os entrevistados se sentissem mais à vontade foi dada a possibilidade de escolherem o local onde se iriam realizar as entrevistas. Assim, as entrevistas à Estagiária foram realizadas no dia 18 de Janeiro e no dia 6 de Junho, na Instituição Luís Pereira da Mota; a entrevista à Educadora Cooperante foi realizada no dia 18 de Janeiro e no dia 6 de Junho, na Instituição Luís Pereira da Mota; e a entrevista à Professora da Prática Pedagógica foi realizada no dia 7 de Fevereiro e no dia 5 de Junho, no Instituto Superior de Ciências Educativas.

Os guiões das entrevistas iniciais encontram-se nos apêndices 9, 10 e 11, e as respetivas transcrições nos apêndices 12, 13 e 14. Os guiões das entrevistas finais encontram-se nos apêndices 15, 16 e 17 e as suas transcrições nos apêndices 18, 19 e 20.

As entrevistas iniciais tinham como objetivo compreender e obter dados acerca da forma como se estava a desenvolver o processo de supervisão. Por sua vez, as entrevistas finais tiveram como objetivos compreender as implicações da pesquisa efetuada e obter dados acerca da importância do ciclo de observação e da avaliação da estagiária.

### **3.6.3 – Diário reflexivo**

Segundo Melo (2011:139), os diários são um precioso instrumento em investigação porque apresentam um quadro diferente dos livros de metodologia de investigação, limitando-se a “descrever e prescrever procedimentos não equacionados em função das especificidades dos objetos de estudo”. Ao centrarem-se num saber, objeto e problema específico vão contribuir para que os investigadores evitem alguns dilemas e proporcionem o desenvolvimento de

sentimentos de pertença a uma determinada comunidade que partilha dos mesmos problemas e sentimentos que o investigador evidencia.

O diário reflexivo foi utilizado em todas as observações, contendo descrições, interpretações e reflexões, tendo sido elaborada uma narrativa por ciclo de observação (ver apêndices 21, 22, 23, 24, 25, 26 e 27).

### **3.7 - Procedimentos do estudo**

Após a elaboração da revisão da literatura procedeu-se ao processo metodológico.

Todo o processo foi desenvolvido e os intervenientes respeitados, segundo os princípios éticos, definidos por Carmo e Ferreira (1998), sendo estes:

- 1) Respeitar e garantir os direitos daqueles que participam voluntariamente no trabalho de investigação;
- 2) Informar os participantes e explicar-lhes todos os aspetos da investigação que podem ter influência nas suas decisões;
- 3) Manter total honestidade nas relações estabelecidas com os participantes dando a conhecer os principais ou a totalidade dos objetivos da investigação;
- 4) Aceitar a decisão dos indivíduos de não colaborar na investigação ou desistir no seu decurso;
- 5) Antes de iniciar a investigação estabelecer um acordo com os participantes para que fiquem explícitas conjuntamente as responsabilidades do investigador e a deles próprios;
- 6) Proteger os participantes de quaisquer danos ou prejuízos físicos, morais e profissionais no decurso da investigação ou causada pelos resultados que venham a ser obtidos;
- 7) Informar os participantes dos resultados da investigação e esclarecer dúvidas;

- 8) Garantir a confidencialidade da informação obtida, salvo se os participantes não se opuserem a tal, ou solicitarem eles próprios a sua divulgação;
- 9) Solicitar a autorização das instituições a que pertencem os participantes para estes colaborarem no estudo.

Inicialmente, foi feita a apresentação do investigador no local de estudo, a Associação Luís Pereira da Mota em Loures, para criar um clima relacional entre as pessoas, para que mais facilmente a investigação alcançasse os resultados pretendidos.

Foram realizadas sete observações num ciclo de observação de três fases na sala de jardim-de-infância da ALPM. Para acompanhar a observação, foram elaboradas reflexões sobre as observações.

Foi realizada uma preparação das entrevistas, tendo em vista os objetivos a serem alcançados, e a preparação das perguntas a colocar.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

A interpretação dos dados foi feita através da técnica de análise de conteúdo, a qual se orienta para a formalização das relações entre temas, permitindo traduzir a estrutura dos textos.

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo deve ser utilizada para se proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens e para inferir conhecimentos relativos às condições de produção, com a ajuda de indicadores. Segundo Carmo e Ferreira (1998), podemos considerar a descrição, a interpretação e a inferência como as três fases da Análise de Conteúdo.

A interpretação dos dados através da análise de conteúdo realizou-se da seguinte forma:

- 1) Definição dos objetivos e do quadro de referência teórico – são formulados no início da investigação;
- 2) Constituição de um *corpus* – conjunto dos documentos recolhidos para se proceder à análise de conteúdo;
- 3) Definição de categorias – utilizando os vários tipos de codificação e categorização;

- 4) Definição de unidades de análise – reduzindo os dados a unidades de significado;
- 5) Interpretação dos resultados obtidos – chegar a conclusões através de explicações ou até mesmo de previsões;

Para mais facilmente se proceder à análise de conteúdo dos ciclos de observação, foram definidas categorias de análise. Assim, no encontro de pré-observação foram analisadas a planificação da atividade, a relação interpessoal, as funções supervisivas e a clarificação da observação; na observação, foram analisadas as funções supervisivas, os instrumentos de recolha de informação, a participação da educadora na atividade e a relação interpessoal; e no encontro de pós-observação foram analisadas a avaliação da atividade, a avaliação do ciclo, as funções supervisivas, a relação interpessoal e os instrumentos de registo.

## 4 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados dos dados que foram recolhidos pelos instrumentos de recolha de dados referidos anteriormente, a fim de dar resposta às questões de investigação e atingir os objetivos definidos.

### 4.1 – Apresentação dos dados das entrevistas iniciais

#### 4.1.1 – Entrevista inicial à estagiária

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES
<b>Planificação</b>	Enquadramento	“No início falei com a educadora para saber qual era o tema do projeto dela e vou sempre ao encontro do tema”
	Estruturação	“Normalmente parto sempre de uma história, depois a atividade e no final o desenho”
	Periodicidade	“Normalmente planifico de uma semana para a outra”
	Ausência de participação da educadora	“Ela não costuma planificar” “E ela também não me pediu para fazer planificações”
<b>Postura da educadora nas observações</b>	Cooperação	“Quando existe alguma coisa que ela acha que eu devo fazer de outra forma ela diz-me mas é muito raro”
<b>Instrumentos de registos escritos durante a observação</b>	Inexistência de registos	“No decorrer da atividade ela não faz registo”
<b>Ciclo de observação</b>	Realização do encontro de pré-observação	“Não, é verbalmente” “Eu tento sempre falar com a educadora de uma semana para a outra.”
	Realização do encontro de pós-observação	“Sim”
	Avaliação durante o encontro de pós-observação	“Ela diz-me sempre, correu bem, eles gostaram...”
<b>Informação transmitida pela educadora</b>	Verbal	“Sim, sempre”
<b>Divergência de ideias</b>	Inexistência	“Normalmente, nós entramos muito em consenso”

<b>Reflexão</b>	Incentivo pela professora de prática pedagógica	“Mas quem me leva a refletir é a professora”
	Não incentivada pela educadora	“Aqui no estágio a educadora não exige isso”
	Vantagens	“É uma forma em que avalio se a atividade correu bem” “Ao escrever as minhas reflexões quando as ler novamente posso mudar certos pontos, ir por outros caminhos” “É muito importante porque nós temos de refletir sobre a nossa prática pedagógica” “A reflexão é uma mais-valia para nós e eu quando faço as atividades, faço a reflexão sobre se eles gostaram, se não gostaram, se tinha que implementar alguma estratégia, para consolidar os conhecimentos...”
<b>Registos das reflexões</b>	Reflexões escritas	“Ao escrever as minhas reflexões”
<b>Relação com a educadora</b>	Positividade	“Muito boa” “A educadora é uma pessoa muito dada e senti logo uma grande empatia com ela.”
	Cooperação	“ É uma pessoa que está sempre disposta a ajudar”
	Exigência	“Ela podia ser um pouco mais exigente comigo”
<b>Envolvimento no relatório final por parte da educadora</b>	Inexistência	“Na parte do relatório, não posso falar muito porque só agora é que estou a iniciar”

Quadro 1 - Análise da entrevista à Estagiária

#### 4.1.2 – Entrevista inicial à educadora cooperante

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES
<b>Percurso Profissional</b>	Anos de serviço	“Tenho 16 anos”
	Anos de serviço como educadora cooperante	“Com estagiária estive 3 vezes”
	Formação em Supervisão Pedagógica	“Não”
	Vantagens da formação em Supervisão Pedagógica	“Às vezes acho que sim. As minhas colegas estiveram a tirar agora no início do ano no ISCE.”
<b>Estratégias de Supervisão</b>	Trabalho independente por parte da estagiária	“Deixo-a trabalhar mais” “Vou deixá-la mais livre para ela orientar a atividade”
	Observação	“É uma questão de observar como é que ela faz”
	Reflexão e questionamento	“Falamos sobre o que correu melhor, o que correu menos bem, o que pode melhorar.”
	Condicionantes às estratégias	“É complicado porque o tempo é pouco”

<b>Planificações</b>	Participação	“Quando ela pede ajuda”
	Solicitação de informação	“Ela pede-me sempre opinião, se eu concordo, o que eu acho”
<b>Ciclo de Observação</b>	Realização do encontro de pré-observação	“Foi de manhã” “Aquele bocadinho entre receber os meninos e começar a trabalhar”
	Exequibilidade do encontro de pré-observação	“Não, é sempre à pressa”
	Análise da planificação	“Já tínhamos falado, mas em papel não estava nada feito” “Hoje foi só ver no papel como ela tinha posto”
	Realização do encontro de pós-observação	“Durante a sesta”
	Transmissão de acontecimentos à estagiária no encontro de pós-observação	“Verbalmente”
	Reflexão e questionamento do encontro de pós-observação	“Conversamos e dizemos o que achamos. O que correu bem, o que correu menos bem”
<b>Instrumentos de registo da observação</b>	Agenda (diário)	“Estão na minha agenda onde eu marco tudo”
<b>Participação durante a observação</b>	Participação diminuta	“Vou deixar de intervir tanto porque acho que ela tem dificuldade em gerir o grupo”
<b>Registo da evolução da estagiária</b>	Elaboração de anotações	“Segundo as notas que estão no caderno”
	Pensamentos	“E na minha cabeça” (risos)
<b>Informação à professora da PP sobre a estagiária</b>	Verbalmente	“Verbalmente”
	Elaboração de anotações	“De acordo com as notas que tiro da agenda e das observações”
	Ficha de avaliação qualitativa	“Preencho a avaliação escrita”
<b>Relação com a estagiária</b>	Bom relacionamento	“Eu acho que nós temos uma boa relação” “Eu coloquei-a à vontade logo ao início”
<b>Envolvimento no relatório final</b>	Ausência de participação	“Não, nunca participei” “Ela pôs-me à parte do que tem de fazer” “Sei que fez o portefólio e o relatório, mas não sei os pormenores todos”

Quadro 2 - Análise da entrevista à Educadora Cooperante

#### 4.1.3 – Entrevista inicial à professora da prática pedagógica

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES
<b>Percurso Profissional</b>	Formação inicial	“A minha formação inicial é educadora de infância”
	Anos de serviço enquanto educadora de infância	“Mais de 10 anos”
	Anos de serviço em prática pedagógica	“27 anos”
	Formação em Supervisão Pedagógica	“Fiz toda a parte curricular de Supervisão Educativa.”

<b>Critérios de Seleção de educadoras cooperantes</b>	Tempo de serviço	“Têm de ter mais de 5 anos de serviço”
	Práticas consistentes	“Terem revelado práticas consistentes”
	Gosto por partilhar	“Que gostem de partilhar o seu trabalho”
	Trabalho em equipa	“Que gostam de fazer um trabalho em equipa”
	Formação	“Se já têm mestrado na área, se estão especializados”
	Relação afetiva	“Capaz de estabelecer uma relação de proximidade com o aluno”
<b>Deslocações ao estágio</b>	Número de vezes	“Em princípio três vezes”
	Deteção de problemas	“Vou mais vezes, vou as que forem necessárias”
<b>Instrumentos utilizados na observação</b>	Ficha de observação	“Temos uma ficha que preenchemos”
	Registos	“Tomo as minhas notas, faço os meus registos”
<b>Informação transmitida pela educadora cooperante</b>	Verbalmente	“Normalmente nas visitas do dia-a-dia é verbalmente”
	Ficha de avaliação	“No final de cada período há uma ficha de avaliação qualitativa”
<b>Apresentação de evidências do trabalho da estagiária</b>	Ida às práticas	“Quando vou às práticas”
	Trabalhos expostos	“Quer nos trabalhos expostos”
	Independência da estagiária	“Na forma como a educadora deixa a estagiária sozinha”
	Dinâmica da estagiária	“A própria dinâmica que a estagiária está a imprimir, o próprio à vontade e a forma como ela se movimenta”
<b>Elaboração do relatório final</b>	Escolha do tema	“É levantada uma hipótese, uma temática a abordar”
	Orientação e reflexão	“E vamos questionando e conversando”
	Encaminhamento	“Então e que tal o teu relatório ir por aí...?”
<b>Papel da educadora cooperante no relatório final</b>	Envolvimento	“Deveria ser o envolvimento de quem trabalha com a mesma equipa”
	Vivência e acompanhamento	“Mas tem de ser também um plano de ação vivido e acompanhado pela educadora”
	Importância do papel da educadora	“Que a educadora tenha o seu papel bem importante”

**Quadro 3 – Análise da entrevista à Professora da Prática Pedagógica**

## 4.2 – Análise e discussão das entrevistas iniciais

### 4.2.1 - Análise e discussão da entrevista à estagiária

Na entrevista inicial realizada à estagiária, a mesma mencionou que quando planifica tem o cuidado de ir ao encontro do projeto curricular de turma. Assim, quando pretende trabalhar uma história, começa por lê-la, propõe uma atividade e termina com a ilustração da história. Durante a mesma entrevista, a estagiária diz não ter o apoio da sua cooperante quando planifica as atividades, como referiu em *“Ela não costuma planificar”*.

Relativamente à postura da educadora cooperante durante as observações, a estagiária afirma ser uma postura colaborativa, evidenciando os aspetos que poderão ser realizados de outra forma.

No que diz respeito ao ciclo de observação, a estagiária afirma que existem três momentos distintos: o primeiro, em que a mesma refere que *“tento sempre falar com a educadora de uma semana para a outra”*, depois a observação e, logo após a observação, existe um momento em que a educadora lhe transmite se a atividade correu bem ou não, remetendo para a supervisão clínica. Menciona também que toda a informação que lhe é transmitida pela educadora é apenas verbal, não existindo qualquer tipo de registo escrito durante as observações ou depois destas. Segundo Alarcão e Tavares (2010:28),

*“após a observação, o supervisor e o professor, separadamente, analisam os dados recolhidos durante a aula e procedem a uma sistematização que torne possível a análise e interpretação desses dados, em conjunto, no encontro de pós-observação”*.

Ora, se não existe qualquer tipo de instrumento de recolha de dados, será impossível analisá-los, o que nos leva a pensar que a única característica da supervisão clínica existente será a existência das fases do ciclo, mas sem as características que as definem.

Quanto à prática de reflexão evidenciada pela estagiária, esta realça as vantagens das suas reflexões, indicando que *“é uma forma em que me avalio”* e que é muito importante porque *“quando as ler novamente posso mudar certos pontos, ir por outros caminhos”*. Acrescenta ainda que as reflexões são incentivadas pela professora da prática pedagógica e não pela educadora

cooperante, o que diverge do referido por Zeichner (citado em Amaral et al, 1996:99): “os supervisores devem ajudar os futuros professores a desenvolver capacidades de reflexão (...)”.

Relativamente à relação que mantém com a educadora, a estagiária afirma ser uma relação positiva, baseada na cooperação, mas com pouca exigência por parte da educadora cooperante.

No que diz respeito à colaboração da educadora cooperante na elaboração do relatório final da estagiária, esta não se pronuncia, justificando que ainda o está a iniciar.

#### **4.2.2 - Análise e discussão da entrevista à educadora cooperante**

Na entrevista inicial realizada à educadora cooperante, esta menciona ter dezasseis anos de serviço, três deles como educadora cooperante. Menciona ainda não apresentar qualquer formação em Supervisão Pedagógica. Segundo o Regulamento da Prática Pedagógica dos Cursos de Mestrado que conferem Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico (ver anexo 1), artigo 5º, “*Seleção e Avaliação dos Educadores Cooperantes*”, ponto 1, alínea b, “*terão preferência na seleção os docentes que, cumprindo os requisitos anteriores, tenham formação especializada em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores e / ou experiência profissional de Supervisão Pedagógica*”, o que, relativamente à formação em supervisão, não se verifica.

No que respeita à formação em Supervisão, afirma ainda que “*as minhas colegas estiveram a tirar agora no início do ano, no ISCE*”, no entanto não participou, sendo também este um aspeto em ter em conta na decisão para a continuidade do educador cooperante, por parte do coordenador de mestrado, como se pode verificar em: “*A continuidade em funções dos Orientadores Cooperantes depende de decisão do Coordenador do respetivo mestrado e tem em conta: Formação contínua do Orientador Cooperante no ano letivo em avaliação, nomeadamente a participação em ações de formação promovidas pelo ISCE*” (in Regulamento da Prática Pedagógica dos Cursos de Mestrado que conferem Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico, artigo 5º, “*Seleção e Avaliação dos Educadores Cooperantes*”, ponto 3, alínea c.

A educadora cooperante menciona que utiliza como estratégias supervisivas o trabalho independente por parte da estagiária, a observação, a reflexão e o questionamento. Identifica a falta de tempo como condicionante da utilização de outras estratégias.

Relativamente à planificação, diz não participar nas planificações, apenas *“quando ela pede ajuda”*, mas ter conhecimento daquilo que vai ser realizado.

No que diz respeito ao ciclo de observação, identificam-se as três fases do ciclo da supervisão clínica, sendo que o primeiro é realizado *“de manhã”*, *“aquele bocadinho entre receber os meninos e começar a trabalhar”* e que é realizado *“sempre à pressa”*. Desta forma, não é possível alcançar as finalidades do encontro de pré-observação, defendidas por Alarcão e Tavares (2010:81): *“ajudar o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas”*, nem *“planificar conjuntamente a estratégia de observação”* (2010:27). A educadora refere, ainda, que já tinha conversado com a estagiária sobre o que ia fazer, mas que ainda não tinha visto a planificação em suporte físico.

O encontro de pós-observação é realizado *“durante a sesta”*, sendo as informações transmitidas verbalmente, não existindo qualquer tipo de registo escrito.

Relativamente à sua participação nas atividades, informa que vai passar a ser menos participativa, porque *“acho que ela tem dificuldade em gerir o grupo”*.

No que diz respeito ao registo da evolução da estagiária, informa que toma algumas notas na agenda e tem alguns pensamentos. Desta forma, informa a professora da prática pedagógica verbalmente, baseando-se nas suas notas, preenchendo uma avaliação escrita.

Menciona que mantém um bom relacionamento com a estagiária.

Quanto à sua participação no relatório final, diz que nunca participou e que não conhece os pormenores deste ou do portefólio.

#### **4.2.3 - Análise e discussão da entrevista à professora da prática pedagógica**

Na entrevista inicial realizada à professora da prática pedagógica, esta informou que a sua formação inicial é “*educadora de infância*” e que trabalhou como tal durante mais de dez anos. Relativamente à formação em Supervisão Pedagógica fez “*toda a parte curricular da Supervisão Educativa*” e que tem 27 anos de serviço em prática pedagógica.

Quanto aos critérios de seleção de educadores cooperantes, menciona que têm de ter mais de 5 anos de serviço, indo ao encontro do Regulamento da Prática Pedagógica dos Cursos de Mestrado que conferem Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico, artigo 5º, “*Seleção e Avaliação dos Educadores Cooperantes*”, alínea b, “*prática docente nas respetivas áreas curriculares ou disciplinas, nunca inferior a cinco anos*”. Menciona ainda a formação, nomeadamente mestrado na área ou especialização.

Todos os restantes critérios identificados pela professora da prática pedagógica poderão incluir-se no artigo 5º, ponto 1, alínea a, do mesmo regulamento, sendo eles: práticas consistentes, gosto por partilhar, trabalho em equipa e relação afetiva.

Relativamente às deslocações ao estágio para observação da prática pedagógica da estagiária, a professora informou que vai observar, em princípio três vezes, indo ao encontro do referido no Regulamento da Prática Pedagógica dos Cursos de Mestrado que conferem Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico, artigo 6º, ponto 2, alínea c, “*Realizar, pelo menos, três observações de aula a cada formando e em cada disciplina / área disciplinar lecionada*”. No entanto, acrescenta, ainda, que sempre que são detetados problemas se desloca ao estágio as vezes “*que forem necessárias*”.

Os instrumentos de registo utilizados pela professora durante as observações são uma ficha de observação e os registos, e que a informação que a educadora cooperante lhe transmite é através de uma ficha e verbalmente, clarificando as evidências do trabalho da estagiária na ida às práticas, nos trabalhos expostos e na independência e dinâmica da estagiária.

No que diz respeito à elaboração do relatório final, existe uma escolha do tema, sendo depois feita uma orientação e reflexão sobre o próprio tema, até que se encontre o caminho a seguir. Para este relatório, a professora evidencia a grande importância do papel da educadora cooperante, que deveria mostrar envolvimento e acompanhamento neste instrumento de avaliação da estagiária.

### 4.3 – Apresentação dos dados dos ciclos de observação

#### 4.3.1 – Ciclo de observação de 25/01/12

<b>ENCONTRO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>SUB-CATEGORIA</b>	<b>INDICADORES</b>
<b>Planificação da atividade</b>	Estruturação da atividade	“Primeiro vou contar uma história, depois através do computador apresento sons de animais e no final as crianças pintam os animais identificados pelo respetivo som.” “Depois da história e dos sons fazemos o registo da atividade e colamos os animais que as crianças pintaram.”
	Enquadramento no PCT	“Sim, construir as maracas e ouvir o som batendo com elas nas diferentes partes do corpo indo ao encontro do projeto educativo que é o corpo humano.”
<b>Funções Supervisivas segundo Vieira (1993, 2003)</b>	Previsão	“Acho que vai correr bem e que eles vão gostar”
	Questionamento	“Só tens sons de animais?”
	Sugestões	“E podes meter os animais pintados à volta do registo.”
	Encorajamento	“Sim, parece-me bem.”
<b>Relação interpessoal segundo Glickman (1985)</b>	Dar opinião	“Depois é melhor explicares o que vais fazer no dia seguinte.” “Eu vou deixar de fazer os registos, tens de começar a fazê-los tu.”
<b>OBSERVAÇÃO DA ACTIVIDADE</b>		
<b>Participação da educadora na atividade</b>	Realiza chamadas de atenção ao grupo	“Atenção! Vamos escutar a história.”
	Ajuda na organização das tarefas	“Vamos fazer uma fila para recebermos um animal para pintar!”
	Pede para intervir	“Posso só dizer uma coisa?”
	Ajuda na explicação da atividade	“Vamos ouvir os sons dos animais no computador e quem quiser responder mete o dedo no ar.”

<b>Funções supervisivas segundo Vieira (1993, 2003)</b>	Informação	“Tens de lhes dizer o que vão fazer amanhã!”	
<b>ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO</b>			
<b>Funções supervisivas segundo Vieira (1993, 2003)</b>	Questionamento	“Eu acho que correu bem, e tu?” “O que achaste da história que escolheste?” “E em relação aos sons dos animais?”	
	Avaliação da atividade	“Eu acho que correu bem” “Eles estavam muito entusiasmados”	
<b>Relação interpessoal segundo Glickman (1985)</b>	Prestar atenção	A educadora toma atenção ao que a estagiária está a dizer	
	Encorajar	“E estás a ver como já consegues contar as histórias muito melhor...?”	
	Dar opinião	“Sim, mas acho que devias ter pedido para identificar os sons individualmente.	
<b>Categoria</b>	<b>SUB-CATEGORIA</b>	<b>INDICADORES</b>	
		<b>EDUCADORA</b>	<b>ESTAGIÁRIA</b>
	Aspetos positivos		“Eu acho que correu bem, e tu?” Acho que sim.” “Esta atividade foi mais curta e eles não se cansaram tanto.”
	Aspetos negativos	“Eu achei o texto muito grande e as ilustrações muito escuras.” “Houve crianças que nem falaram!”	

Quadro 4 – Análise de dados do ciclo de observação de 25/01/12

#### 4.3.2 – Ciclo de observação de 08/02/12

<b>ENCONTRO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>SUB-CATEGORIA</b>	<b>INDICADORES</b>
<b>Planificação da atividade</b>	Estruturação da atividade	“Gostava de começar com uma história.” “Depois tinha pensado em trazer copos de iogurte com alimentos lá dentro e eles com os olhos vendados tentavam adivinhar o que era.”
	Enquadramento com o PCT	A atividade do paladar encontra-se enquadrada com o PCT que é “O Corpo Humano”
<b>Funções Supervisivas segundo Vieira (1993,</b>	Sugestões	“Eu sei que existe um livro que tem cheiros, se calhar era interessante

2003)		procurares.” “Podes meter gelatina para eles adivinharem!” “Faço a atividade na roda ou na mesa? Acho melhor na roda”
	Previsões	“Mas acho que isso da venda não é boa ideia...” “Eu acho que isso é muito difícil...!” “Não sei, nunca fiz nada deste género.”
	Questionamento	“Mas vais fazer com os olhos vendados...?”
Relação interpessoal segundo Glickman (1985)	Prestar atenção	A educadora toma atenção ao que a estagiária está a dizer
	Dar opinião	“É melhor mostrar os odores antes, apresentar todos e depois então começar o jogo, certo? Sim, acho que sim”
<b>OBSERVAÇÃO DA ACTIVIDADE</b>		
Participação da educadora na atividade	Realiza chamadas de atenção ao grupo	“Meninos vamos tomar atenção.”
	Fornecer estratégias	“ Faz o rascunho primeiro que é mais fácil.” “Escrevi aqui para eles terem a noção da escrita e da leitura da esquerda para a direita, ok?” “Deves fazer assim... Por baixo da minha folha para eles copiarem bem!”
	Apoia a atividade	“Este jogo vai funcionar da mesma forma que o jogo do tacto!” Dá apoio na arrumação dos alimentos e odores utilizados
	Cooperação	A educadora e a estagiária ajudam as crianças a identificar as letras e a escrever os nomes.
Funções Supervisivas segundo Vieira (1993, 2003)	Sugestões	“Deixa-os fazer tudo e depois recorta e cola noutra folha com mais espaço!” “Podes também começar a escrever os nomes com os quatro anos”
	Previsões	“Está muito giro, não vais é ter espaço para colar os alimentos à frente...”
<b>ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO</b>		
Funções Supervisivas segundo Vieira (1993, 2003)	Questionamento	“E o que é que tu achas? A adesão do grupo? Gostaram? O que achas?”

	Encorajamento	<p>“Ela é que esteve sempre a fazer a atividade hoje!”</p> <p>“Ela está muito melhor do que quando chegou.</p>	
	Avaliação da atividade	“Eu também acho que gostaram.”	
<b>Relação interpessoal segundo Glickman (1985)</b>	Prestar atenção	A educadora toma atenção ao que a estagiária diz	
	Dar opinião	“Ontem sim, mas hoje eles gostaram muito de fazer as bolachas”	
	Estabelecer critérios	“A partir do final deste mês vou ser a “mulher invisível!””	
<b>CATEGORIA</b>	<b>SUB-CATEGORIA</b>	<b>INDICADORES</b>	
		<b>EDUCADORA</b>	<b>ESTAGIÁRIA</b>
<b>Avaliação da atividade</b>	Aspetos positivos	<p>“Sim, eles adoraram”</p>	<p>“Foi o tempo certo!”</p> <p>“Também trabalhei as figuras geométricas com as formas das bolachas e os animais com os sons.”</p> <p>“Eu gostei e eles também. Isso é que é importante.”</p> <p>“Eles aderiram bastante”</p> <p>“perguntei qual é que eles gostaram mais e eles falaram logo no paladar, mas que também tinham gostado da atividade das bolachas com o aroma.</p>
	Aspetos negativos não registados	“Mas tem de agarrar o grupo”	

Quadro 5 – Análise de dados do ciclo de observação de 08/02/12

### 4.3.3 – Ciclo de observação de 07/03/12

<b>ENCONTRO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO</b>			
<b>CATEGORIA</b>	<b>SUB-CATEGORIA</b>	<b>INDICADORES</b>	
<b>Planificação da atividade</b>	Estruturação da atividade	“Então a educadora vai fazer o registo.” “Depois vamos falar com as crianças para saber qual a prenda que querem fazer para o dia do Pai.” “Depois amanhã temos a atividade das flores do Dia da Mulher...”	
	Enquadrada no PCT	A atividade faz parte das festividades do Dia do Pai inseridas no PCT	
<b>OBSERVAÇÃO DA ACTIVIDADE</b>			
<b>Participação da educadora na atividade</b>	Realização da atividade	“Vamos cantar a canção do Bom-dia” “Vou fazer o registo do passeio” “Relativamente à prenda para o Dia do pai, o que é que os meninos querem fazer?”	
<b>ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO</b>			
<b>Funções supervisivas segundo Vieira (1993, 2003)</b>	Encorajamento	“Mas hoje já trabalhaste sozinha.”	
	Avaliação	“Acho que correu bem.”	
<b>Relação interpessoal segundo Glickman (1985)</b>	Prestar atenção	A educadora toma atenção ao que a estagiária está a dizer	
	Encorajar	“Acho que está bem.”	
	Dar opinião	“Não, acho que está bem”	
<b>CATEGORIA</b>	<b>SUB-CATEGORIA</b>	<b>INDICADORES</b>	
		<b>EDUCADORA</b>	<b>ESTAGIÁRIA</b>
<b>Avaliação da atividade</b>	Aspetos positivos	“Acho que correu bem para as primeiras vezes”	“Estimulo a comunicação”
	Aspetos negativos	“Deves insistir com os maus comportamentos”	“Devia ter perguntado pelos coelhos, mas esqueci-me.” “Pois, ainda me sinto um pouco insegura.”

Quadro 6 – Análise de dados do ciclo de observação de 07/03/12

#### 4.3.4 – Ciclo de observação de 14/03/12

<b>ENCONTRO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>SUB-CATEGORIA</b>	<b>INDICADORES</b>
<b>Planificação da atividade</b>	Estruturação da atividade	“Vou começar por contar uma história sobre o Pai” “Depois vamos começar a fazer as prendas do Dia do Pai” “Depois eles escolhem qual o postal que querem fazer”
	Enquadramento no PCT	A atividade encontra-se inserida nas festividades do Dia do Pai
<b>Funções Supervisivas segundo Vieira (1993, 2003)</b>	Questionamento	“E o postal?”
	Encorajamento	“Ok, parece-me bem”
<b>Relação interpessoal segundo Glickman (1985)</b>	Prestar atenção	A educadora toma atenção ao que a estagiária diz
	Dar opinião	“Eles pintam a base como quiserem, não é? Sim, acho que sim.”
	Estabelecer critérios	“Sim, temos uma semana para fazer as prendas”
<b>OBSERVAÇÃO DA ACTIVIDADE</b>		
<b>Participação da educadora na atividade</b>	Realiza chamadas de atenção ao grupo	“Meninos vamos tomar atenção à A.”
<b>ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO</b>		
<b>Funções Supervisivas segundo Vieira (1993, 2003)</b>	Sugestões	“Tens de separar os que se portam mal” “Depois os que não têm tanta concentração têm de estar mais perto de ti.” “Podes é fazer o registo e dizer que fizeste a história de uma maneira diferente.”
	Encorajamento	“Tu é que geras o grupo”
	Avaliação da atividade	“Acho que eles gostaram muito”
<b>Relação interpessoal segundo Glickman (1985)</b>	Prestar atenção	A educadora toma atenção ao que a estagiária diz
	Dar opinião	“Estás a dar atenção a só um e os outros perdem-se.” “Acha que a estratégia em U é pior?” “Não, acho que não é por aí.” “Acho que tens de te impor mais.” “Tens de te impor mais”

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES	
		EDUCADORA	ESTAGIÁRIA
Avaliação da atividade	Aspetos positivos	“Sim, correu bem”	“Acho que correu bem.” “Relativamente à história eu acho que foi positivo.” Com o mapa das presenças, “têm noção da pontualidade e da assiduidade.”
	Aspetos negativos	“Eu acho que ainda não consegues dar conta deles...”	“E aconteceu aquele acidente com o computador”

Quadro 7 – Análise de dados do ciclo de observação de 14/03/12

#### 4.3.5 – Ciclo de observação de 18/04/03

ENCONTRO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO		
CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES
Planificação da atividade	Estruturação da atividade	“Pronto faço a rotina normal” “Depois vou trazer uma canção da Primavera para ensinar e a dança” “Depois, no outro dia faço a elaboração do painel da Primavera”
	Enquadramento no PCT	As atividades encontram-se enquadradas com o tema da Primavera
Funções Supervisivas segundo Vieira (1993, 2003)	Sugestões	“E também podes pedir para eles desenharem que eles conseguem.” “Os mais pequeninos podem fazer flores e um sol grande.” “É melhor eles desenharem.” “É melhor é não dares muitas fichas.”
	Encorajamento	“Construir o painel sim”
Relação interpessoal segundo Glickman (1985)	Encorajar	“Mas o que achas do painel? Acho que sim”
OBSERVAÇÃO DA ACTIVIDADE		
Participação da educadora na atividade	Apoia a estagiária	A educadora apoia a estagiária gravando a atividade
ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO		
Funções supervisivas segundo Vieira (1993, 2003)	Sugestões	“ Ontem explorei o livro dos animais e hoje contei duas histórias... Como não eram muito grandes contei duas... Sim, para eles não fiquem cansados”

<b>Relação interpessoal segundo Glickman (1985)</b>	Prestar atenção	A educadora toma atenção ao que a estagiária diz	
	Dar opinião	“Sim, eles estiveram muito tempo sentados e quietos.”	
<b>CATEGORIA</b>	<b>SUB-CATEGORIA</b>	<b>INDICADORES</b>	
		<b>EDUCADORA</b>	<b>ESTAGIÁRIA</b>
<b>Avaliação da atividade</b>	Aspetos positivos	“Sim, eles estavam muito sossegados”	“Acho que correu bem” “Ontem correu bem” “Eles gostaram muito e acharam muita graça ao livro” “Acho que a gravação é bom porque eu vejo como fiz as coisas e eles também.” “Tentei falar de vários conteúdos”
	Aspetos negativos		“Há uns que falam mais do que outros...” “Existiram alterações na planificação”

Quadro 8 – Análise de dados do ciclo de observação de 18/04/12

#### 4.3.6 – Ciclo de observação de 26/04/12

<b>OBSERVAÇÃO DA ACTIVIDADE</b>			
<b>CATEGORIA</b>	<b>SUB-CATEGORIA</b>	<b>INDICADORES</b>	
		<b>PPP</b>	<b>EC</b>
<b>Instrumentos de recolha de informação</b>	Diário	A PPP observa a atividade da estagiária e faz registos no diário	A EC observa a atividade da estagiária e regista no diário
<b>Participação na atividade</b>	Chamadas de atenção ao grupo		“Meninos, vamos tomar atenção.”
	Apoio na realização da atividade		A EC ajuda na atividade, nomeadamente na arrumação de mesas.
<b>ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO</b>			
<b>Funções supervisivas segundo Vieira (1993, 2003)</b>	Informação	“Por exemplo, eles tinham que ter tocado nos materiais antes de fazerem a previsão.”	
	Questionamento	“O que é que achaste?”	

		<p>“Tens consciência do que fizeste, certo?”</p> <p>“Percebeste?”</p> <p>“Porque é que passaste da história para os frutos?”</p> <p>“Porque é que contaste a história novamente?”</p>	
	Sugestões	<p>“Não precisas de dizer todas as palavras.”</p> <p>“Não contamos a história sem saber o conteúdo.”</p> <p>“Podias ter ficado só pela história e ganhavas tempo para a flutuação.”</p> <p>“E cuidado porque falaste em maçã e meteste na tijela um pedaço de maçã e não é a mesma coisa...”</p> <p>“Tens de pedir ajuda”</p>	
	Encorajamento	<p>“O que te estou a dizer não é “Fizeste mal” é como podes fazer melhor.”</p> <p>“Porque tu já entendeste a importância das histórias.”</p>	
	Avaliação	<p>“É a tua ânsia de queres mostrar... Como a lupa...? A lupa não era para hoje! A lupa não tinha nada a ver com flutuação ficava para outro dia...”</p> <p>“Relativamente à história tens de te soltar mais.”</p> <p>“Eu acredito que tu sozinha agarres melhor o grupo do que quando estás com alguém.”</p> <p>“Precisas de te soltar mais.”</p>	<p>“Eu já não interfiro muito porque acho que ela tem de fazer sozinha.”</p>
<b>Relação interpessoal segundo Glickman (1985)</b>	Prestar atenção	A PPP toma atenção ao que a estagiária está a dizer	A EC toma atenção ao que a estagiária está a dizer
	Encorajar	<p>“Tens de ter calma.”</p> <p>“Eu sei que planeaste, que ensaiaste, porque eu sei como és e tu és esforçadíssima e empenhadíssima.”</p> <p>“Tu és preocupada, empenhada.”</p> <p>“Porque sabes que estás sozinha e tens de te orientar e dar a volta à situação.”</p> <p>“Eu sei A.... porque apesar de eu não vir aqui muitas vezes, eu sei o teu trabalho, as</p>	

		planificações, tudo...!		
	Dar opinião	“O que eu acho é que tu hoje estavas a querer mostrar coisas.” “Estás é demasiado stressada.”		
	Ajudar a encontrar soluções para os problemas	“A história da menina que trouxe hoje tudo bem, agora as outras duas se já tinhas contado não devias ter contado outra vez.” “Tinhas de ter pedido ajuda em vez de deixares o grupo para ires buscar o pano.” “Porque eu ando preocupada com as histórias e como vou fazer até ao dia da gravação... Tens de ter calma, tens de ir fazendo...”		
<b>Instrumentos de registo</b>	Diário	A PPP aponta no diário	A EC aponta no diário	
<b>CATEGORIA</b>	<b>SUB-CATEGORIA</b>	<b>INDICADORES</b>		
		<b>PPP</b>	<b>EC</b>	
		<b>ES</b>		
<b>Avaliação da atividade</b>	Aspetos positivos	Mas não correu mal, existiram algumas coisas que podias melhorar.”	“Mas acho que correu bem.”	“Penso que a atividade correu bem” “Eles gostaram, assimilaram os conceitos.”
	Aspetos negativos	“Mas não fizeste a interligação” “Relativamente aos materiais não era preciso tantos materiais, era mais importante que todos mexessem.” “Nomeadamente o desmaiado... Eles perguntaram o que era e tu nem respondeste...” “A tua pressa para fazer as coisas.”	“Foi um bocadinho grande.” “Do pêssego e alperce em que ela disse que eram a mesma coisa e não são... No máximo dizia que era da mesma família.” “Ela não consegue ter mão neles todos.”	“Acho que foi um erro dar tantos materiais.” “Acho que devia ter posto outra mesa porque eles estavam muito apertados” “E acho que interrompemos várias vezes.” “Não consegui arranjar uma tijela transparente.” “E eu não tenho muita experiência.”

Quadro 9 – Análise de dados do ciclo de observação de 26/04/12

#### 4.3.7 – Ciclo de observação de 09/05/12

<b>ENCONTRO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>SUB-CATEGORIA</b>	<b>INDICADORES</b>
<b>Planificação da atividade</b>	Estruturação da atividade	“Vamos fazer a compilação das histórias para depois construirmos a nossa história de sala.”

<b>Relação interpessoal segundo Glickman (1985)</b>	Dar opinião	<p>“Eu acho que isso vai ser tarde.”</p> <p>“Se dia 9 fazes a compilação, depois ainda vais fazer a história geral e depois tens de ensaiar, e depois as colónias, por isso vê lá...”</p> <p>“Tu é que sabes... Eu acho que isso vai ser tarde.”</p> <p>“Vê como deves fazer melhor, mas eu acho que se esperares não vais ter tempo”</p>	
<b>ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO</b>			
CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES	
		EC	ES
<b>Avaliação da atividade</b>	Aspetos positivos		<p>“Acho que correu bem.”</p> <p>“Eles estiveram calmos.”</p> <p>“Acho que consegui gerir bem o grupo.”</p>
	Aspetos negativos		<p>“Houve alturas em que estiveram mais desconcentrados”</p>

Quadro 10 – Análise de dados do ciclo de observação de 09/05/12

#### 4.3.8 – Síntese geral dos ciclos de observação

Aspeto	Datas dos encontros observados			
	25/01/12	08/02/12	07/03/12	14/03/12
<b>Reflexão</b>	√	√	X	X
<b>Colaboração</b>	√	√	√	√
<b>Planificação das atividades</b>	Não contemplou análise de objetivos, áreas de conteúdo e estratégias e instrumentos de registo da observação	Não contemplou análise de objetivos, áreas de conteúdo e estratégias e instrumentos de registo da observação	Não contemplou análise de objetivos, áreas de conteúdo e estratégias e instrumentos de registo da observação	Não contemplou análise de objetivos, áreas de conteúdo e estratégias e instrumentos de registo da observação
<b>Participação da educadora nas atividades</b>	Atividade participada pela educadora	Atividade participada pela educadora	Atividade realizada pela educadora	Atividade pouco participada pela educadora
<b>Estilo superviso</b>	Tendencialmente colaborativo	Tendencialmente colaborativo	Tendencialmente colaborativo	Tendencialmente colaborativo
<b>Funções supervisivas</b>	Previsão Questionamento Sugestões Avaliação	Previsão Questionamento Sugestões Encorajamento Avaliação	Encorajamento Avaliação	Questionamento Sugestões Encorajamento Avaliação
<b>Feedback</b>	√	√	√	√
<b>Instrumentos de recolha de dados</b>	X	X	X	X
<b>Aspetos positivos da</b>	- Participação das crianças na	- Entusiasmo das crianças	- Autonomia da estagiária	- A atividade teve sucesso

<b>atividade</b>	atividade - Melhoria da narração da história			
<b>Aspetos negativos da atividade</b>	- História muito grande e escura - Pouca participação de algumas crianças	- Falta de controlo do grupo	- Falta de controlo do grupo	- Falta de controlo do grupo

<b>Aspeto</b>	<b>Datas dos encontros observados</b>			
	<b>18/04/12</b>	<b>26/04/12 (PPP)</b>	<b>26/04/12 (EC)</b>	<b>09/05/12</b>
<b>Reflexão</b>	X	√	X	X
<b>Colaboração</b>	√	√	X	X
<b>Planificação das atividades</b>	Não contemplou análise de objetivos, áreas de conteúdo e estratégias e instrumentos de registo da observação	Não foi efetuado encontro de pré-observação	Não foi efetuado encontro de pré-observação	Não contemplou análise de objetivos, áreas de conteúdo e estratégias e instrumentos de registo da observação
<b>Participação da educadora nas atividades</b>	Não participativa	Pouco participativa	Pouco participativa	Não esteve presente na atividade
<b>Estilo superviso</b>	Tendencialmente colaborativo	Tendencialmente colaborativo	Não conclusivo	Não conclusivo
<b>Funções supervisivas</b>	Sugestões Encorajamento	Informação Questionamento Sugestões Encorajamento Avaliação	Avaliação	X
<b>Feedback</b>	√	√	√	X
<b>Instrumentos de recolha de dados</b>	X	√ (Diário)	√ (Diário)	X
<b>Aspetos positivos da atividade</b>	Comportamento das crianças	- Atividade bem-sucedida	- Atividade bem-sucedida	X
<b>Aspetos negativos da atividade</b>	X	- Falta de interligação entre conteúdos - As crianças não mexeram nos materiais antes das previsões - Falta de explicação de conceitos	- Atividade extensa - Falta de controlo do grupo	X

		- Pressa em mostrar trabalho		
--	--	------------------------------	--	--

**Quadro 11 – Síntese Geral dos Ciclos de Observação**

Relativamente à análise global dos ciclos observados, constata-se que a reflexão adotada pela educadora, apenas esteve presente nos dois primeiros encontros, ou seja, não existiu uma evolução ou continuidade de adoção do modelo reflexivo de professores por parte da educadora. Na sexta observação, existiu a presença de reflexão, mas estimulada pela professora da prática pedagógica.

No que diz respeito à colaboração e cooperação, estas estiveram presentes até à quinta observação. Na sexta observação, verificou-se por parte da professora da prática pedagógica, mas já não existiu por parte da educadora cooperante. Na última observação não existiu colaboração nem cooperação pela educadora cooperante.

Nas observações efetuadas, não se registou em nenhum encontro de pré-observação a análise dos objetivos a atingir, áreas de conteúdo abrangidas ou definição de estratégias e de instrumentos de registo de observação.

A participação da educadora cooperante nas atividades começou a ser, progressivamente, menos participativa, conforme a autonomia e independência da estagiária.

Quanto aos estilos supervisivos, verificou-se, maioritariamente, uma adoção do estilo colaborativo pela educadora cooperante. Apesar de manifestar características do estilo não diretivo, na maior parte das observações mostrou atitudes colaborativas. A professora da prática pedagógica mostrou ser do tipo colaborativo.

Relativamente às funções supervisivas, segundo Vieira (1993, 2003), a educadora mostrou desempenhar estas funções no início das observações, vindo depois, progressivamente a deixar de o fazer, concluindo na sexta observação apenas com a avaliação. Na última observação, a educadora não manifestou qualquer tipo de função supervisiva. Quanto à professora da prática pedagógica, pode verificar-se que desempenhou as funções supervisivas defendidas pela autora.

O *feedback* dado à estagiária pela educadora cooperante esteve presente em todas as observações com exceção da última. A professora da prática pedagógica transmitiu o *feedback* à estagiária na observação efetuada.

No que refere aos instrumentos de recolha de dados utilizados não existiram quaisquer tipos de instrumentos nas observações com exceção da sexta observação, em que, tanto a educadora cooperante como a professora da prática pedagógica utilizaram o diário como instrumento de registo.

No que diz respeito à avaliação das atividades, foram referidos alguns aspetos positivos relacionados com a participação e entusiasmo das crianças. Nos aspetos negativos, a professora da prática pedagógica refere a falta de interligação e esclarecimento de conteúdos por parte da estagiária. É de referir que das sete observações efetuadas, a educadora cooperante evidenciou em quatro delas a falta de controlo do grupo, em duas observações não mencionou aspetos negativos e só na primeira atividade evidenciou aspetos negativos que não se relacionam com o controlo do grupo.

## 4.4 – Apresentação dos dados das entrevistas finais

### 4.4.1 – Entrevista final à estagiária

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES
<b>Implicações da pesquisa</b>	Cooperação com a educadora	“E a partir daí a educadora já se sentava comigo” “E a partir daí eu já me sentava, com pouco apoio, mas já fazia”
	Alterações de comportamento	“Não... Muitas das vezes ela não cooperava comigo...”
<b>Modelo reflexivo</b>	Educadora como elemento não promotor de reflexões	“Não”
<b>Acompanhamento da prática pedagógica</b>	Tentativa da educadora cooperante de solução de problemas evidenciados	“Sim, até... estes meses todos sim... Agora ultimamente é que não...”
	Apresentação de sugestões de estratégias pela educadora cooperante	“Não”
	Aspetos positivos	“Tive a oportunidade de ficar com o grupo e isso foi muito bom para mim.” “Tive a colaboração das outras salas” “Tive a colaboração das outras educadoras.”

		“Tive a colaboração dos pais.”
	Aspectos negativos	“Tive que arranjar estratégias porque não tinha cooperação nem interajuda” “Só não tive da educadora.” “Agora nestes meses tem sido muito difícil, porque a relação não está boa.”
<b>Avaliação das atividades</b>	Evolução das atividades	“Eu acho que foram melhorando”
	Aplicação de estratégias	“Quando tive uma atividade que era na rua e depois o tempo não deu essa possibilidade, então eu fiz na sala.”
<b>Instrumentos de registo utilizados pela educadora cooperante</b>	Visualização das gravações das observações	“Não viu porque não havia interesse.” “Não, acho que não.” “Não, não mostrou qualquer interesse.”
<b>Ciclo de observação</b>	Vantagens do ciclo	“Foi vantajoso para mim” “Acho que foi muito vantajoso”
<b>Portefólio e Relatório final</b>	Conhecimento do portefólio	“Eu cheguei a dizer se queria ver o meu portefólio, cheguei uma vez a passar, não ligou, não fez importância... Nada...”
	Envolvimento no portefólio e relatório final	“Nenhum”
<b>Avaliação por parte da professora da prática pedagógica</b>	Deslocações ao estágio	“Quatro vezes”
	Orientação por parte da PPP	“Ainda hoje” “Ela é que me ajudou a fazer a história.”
<b>Relação Educadora/Estagiária</b>	No princípio do ano	“A relação sempre foi muito boa”
	Atualmente	“Agora é que não.”
	Momento de rutura	“E foi a partir da reunião que tivemos as quatro. A professora F., eu, a J e a S.” “Porque eu fiz um dicionário de imagens, acho que foi a partir daí.” “Foi tudo a partir do Dia da Mãe.”
	Razões da rutura	“Ela disse que eu só via o meu projeto, o meu projeto.” “Eu acho que ela vê que é um projeto com “força” e não o consegue fazer, tenta disparar para todos os lados.” “Centras-te muito no teu projeto.”
	Relatório final em sobreposição ao PCT	“Não, é assim, eu trabalhei o PCT.”

	Alteração de comportamentos	<p>“Ela bateu o pé: Não vou gravar contigo, não vou cooperar contigo.”</p> <p>“É complicado esta mudança de comportamento para mim.”</p> <p>“Não percebo o porquê de ela ter mudado a atitude dela para comigo.”</p>
	Estratégias para resolver os problemas	“Tivemos três conversas.”
	Problemas de comunicação	<p>“Muito instável... Primeiro diz uma coisa e depois diz outra.”</p> <p>“Então a J. primeiro disse uma coisa e esta semana já me diz outra...”</p>

**Quadro 12 – Análise da entrevista à Estagiária**

#### 4.4.2 – Entrevista final à educadora cooperante

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES
<b>Implicações da pesquisa</b>	Avaliação	<p>“Pelo menos fui obrigada a fazer a avaliação, mas era uma coisa que nós já fazíamos.”</p> <p>“Mas eu por norma costumo fazer a avaliação.”</p>
	Cumprimento do ciclo de observação	“Eu, às vezes até tinha coisas para dizer, mas pensava: Não tenho de esperar para a S. ver.”
	Alterações de comportamento	<p>“Eu acho que, pelo menos, da minha parte não!”</p> <p>“E a A. também acho que não...”</p> <p>“Não senti assim nada.”</p>
<b>Modelo de formação de professores adotado</b>	Promoção da autonomia	<p>“Eu acho que não sou obrigada a estar sempre a dizer: A. faz isto, A. faz aquilo.”</p> <p>“Mas acho que a pessoa que está a aprender também tem que dar de si.”</p>
	Observação	“Eu acho que ela também tem que observar e estar a ver.”
	Colaborativo	<p>“Eu dizia-lhe “Tas cá para aprender e eu estou cá para te ensinar.””</p> <p>“E eu também estou cá para aprender.”</p> <p>“Vou ajudando”</p>
	Indutivo	“”Eu acho que não podia ter-te dito. Eu não sou obrigada a dizer-te tudo. Tens de ver como é que as outras agem para começares a aprender.””
	Promoção da liberdade	“Eu acho que não tenho de estar sempre em cima da pessoa.”
	Promoção da iniciativa	<p>“Ela tinha que agir, ter mais iniciativa”</p> <p>“Tem de fazer em vez de estar sempre à espera que eu diga”</p> <p>“Acho que também tem que ter bastante iniciativa para começar”</p>

<b>Modelo reflexivo</b>	Reflexões pessoais	“Ela no princípio do ano, ela fazia e depois fazíamos reflexões sobre o que é que tinha corrido melhor.”
<b>Forma de encarar a Supervisão</b>	Tentativa de solução de problemas evidenciados	“Depende dos problemas” “Ela tem de arranjar estratégias para conseguir “segurar” o grupo.”
	Sugestões de estratégias	“Ao princípio ela trazia muito o computador para contar histórias. Depois eu comecei-lhe a dizer e ela começou a trazer livros.” “Dei-lhe dicas para ela tentar sentar os “piorzinhos”, aqueles que não conseguem mesmo estar sossegados mais ao lado dela” “Algumas dei, mas não lhe estava sempre a dizer tudo...”
	Liberdade de experimentação	“Ela insistiu em fazer a roda com cadeiras e eu deixei para experimentar, não há nada como experimentar, até podia resultar lindamente...” “”Se quiseres sentar, por mim tudo bem... Experimenta!”
	Motivação e empenhamento	“Eu tentei... Eu tentei... Tentei sempre.”
	Liberdade de participação	“Eu deixei-a à vontade logo desde o primeiro dia, para ela participar e expliquei-lhe.” “”A partir de Janeiro eu vou deixar o grupo para ti, tu é que comesças a pegar nele, fazes as rotinas como se fosses a educadora da sala.”
<b>Avaliação das atividades</b>	Diversificação das atividades	“Ela tentou sempre diversificar as atividades” “Várias atividades diferentes, diversificando sempre”
	Enquadramento com o PCT	“Tentou fazer o meu projeto de sala que era sobre o Corpo Humano.”
<b>Instrumentos de registo</b>	Nas observações	“Não, para avaliar não. Só mesmo aquela da ciência porque para mim a ciência já é complicada.” “Mas nas outras não.”
	Diários reflexivos	“Não. Acho que fiz uma vez ou outra, mas não é sistemático.”
	Visualização das gravações das observações	“Não, não vi.” “Não”
<b>Ciclo de observação</b>	Cumprimento do ciclo	“Eu às vezes queria dizer alguma coisa e pensava: “Não, para a S. assistir.””
	Vantagens do ciclo	“Não sei, porque lá está... eu não aponto as coisas, não aponto nada para fazer a avaliação e se calhar para mim não é muito porque se calhar vou-me esquecer das coisas... Não sei, escapa-me sempre algum pormenor...”
<b>Avaliação da estagiária</b>	Evolução da estagiária	“Sinceramente, não sei o que hei-de

	ao longo do ano	responder... “É assim, eu acho que ela aprendeu” “Ela aprendeu e ganhou noções e acho que conseguiu ver como é que se trabalhava mesmo no ativo.”
	Pontos fortes	“Na programação” “Na planificação” “Ela tinha sempre atividades programadas, os objetivos dizia-me sempre o porquê de ir fazer a atividade” “Ela foi sempre certinha” “Sempre pontual”
	Pontos fracos	“Eu acho que ela vai sofrer um bocadinho” “Ela é muito dependente do computador” “Ela ainda tem muito para aprender, muito mesmo” “Aqui foi mesmo não controlar o grupo” “Desde que uma pessoa não consiga “pegar” no grupo, eu acho que uma pessoa nunca consegue levar as atividades... Não consegue atingir os objetivos” “E até hoje ela não tem controlo neste grupo” “Eu até tenho receio de às vezes a deixar na sala sozinha com eles.”
<b>Portefólio</b>	Conhecimento do portefólio	“Ela mostrou-me algumas vezes” “Sinceramente não vou dizer nem que sim, nem que não.”
	Participação no portefólio	“Que eu tenha participado alguma coisa assim diretamente, não.”
<b>Relatório final</b>	Conhecimento do relatório	“Eu sabia do que é que se tratava”
	Envolvimento no relatório final	“Não, foi um trabalho dela.” “Sinceramente, eu também não lhe perguntei. Ela também não mostrou interesse nenhum.” “É assim, ajudá-la se ela me pedisse ajuda, claro que eu ia ajudá-la, eu até lhe trouxe uns livros sobre a escrita, era bom para ela fazer a fundamentação para o trabalho. E acho que foi a única coisa.”
	Participação no relatório final	“A minha participação foi basicamente nas atividades de sala de aula, agora estrutura e isso não.” “Eu ativamente no trabalho não participei, também não sabia até que ponto é que eu podia entrar ativamente no trabalho dela.” “Não sei se eu podia...”
<b>Relação Educadora/Estagiária</b>	No princípio do ano	“No princípio do ano estava muito melhor”
	Atualmente	“Agora, acho que não está assim tão boa.”
	Momento de rutura	“Não sei... Ela diz que foi desde aquele dia em que a professora F. veio cá e eu apontei

		as coisas da ciência e que eu mudei...” “Desde o final de Abril, início de Maio tem sido uns dias assim um bocado...”
	Razões da rutura	“Acho que as coisas foram acumulando e acumulando...” “Depois ela diz-me que eu vou aos pormenores...” “”Tu ultimamente só vês o trabalho final de curso, tu não vês mais nada, não trabalhas mais nada com os meninos, e não pode ser assim...” “Eu acho que dei liberdade foi a mais.”
	Relatório final em sobreposição ao PCT	“Sim, e foi a partir daí.”
	Alteração de comportamentos	“Eu sinceramente acho que não fui só eu que mudei.” “Eu posso ter mudado, não digo que não, posso ter mudado e não ter dado conta.” “Ela começou só a ver o projeto e eu comecei a ver várias coisas.” “Eu não sei se fui só eu, se ela mostrou outra maneira de ser...” “Mas que a relação mudou, mudou.”
	Estratégias para resolver os problemas	“Eu tive de me reunir com ela para lhe dizer algumas coisas porque eu já estava mesmo... cansada.” “Aqui no grupo nunca demonstrámos, mas fora falei muitas vezes com ela.” “E tentei sempre falar com ela, quando eles estavam a dormir, sem eles estarem presentes.”
	Problemas de comunicação	“Eu falo... não sei, não sei... Ou sou eu que não me exprimo o suficiente, mas eu acho que não é bem por aí, embora também possa acontecer, mas ela... porque ela também fala com a G., a G. diz uma coisa e depois ela acaba por fazer outra.” “Ela insiste em trazer a professora e eu já lhe disse que não é a professora que tem que os ensaiar...” “É ela que tem de ensaiar os meninos!! “Ah ela vai-me avaliar...” “Mas como é que a professora E. te vai avaliar se estás na prática?” “Quem te vai avaliar na sala sou eu.”” “Ontem foi-lhe pedido para fazer um resumo da história toda sem fala, só ela a contar a história. Ela trouxe-me um resumo com falas outra vez, é a tal coisa, eu não sei, ou eu e a G. falamos chinês ou então não sei...”

Quadro 13 – Análise da entrevista à Educadora Cooperante

#### 4.4.3 – Entrevista final à professora da prática pedagógica

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES
<b>Modelo de Formação de professores adotado</b>	Colaboração	“Encontrando estratégias com os alunos, mas com os alunos e educadores.”
	Reflexão	“Um modelo de supervisão ativa, clínica” “Detetando as dificuldades dos alunos” “Fazendo reuniões sempre que possível”
<b>Modelo de formação de professores adotado pela educadora cooperante</b>	Promoção da autonomia	“Ela dava espaço a que a aluna atuasse, implementasse as suas atividades.”
	Colaboração	“Ela indicou-lhe estratégias para superar.” “Alertava a aluna para estratégias que ela precisava de utilizar no sentido de superar as dificuldades encontradas e dava pistas.”
<b>Metodologia adotada pela PPP para realizar a Supervisão</b>	Observação	“A metodologia que eu adoto para realizar a supervisão é a observação.” “Eu tenho como prática não informar os alunos que vou observar.” “Portanto, eu chego, observo...”
	Reflexão	“Depois faço a análise daquilo que foi planificado.” “E falo do que vi, e não só, daquilo que a educadora me vai informar dos dias que eu também não vi porque não estive lá.” “E depois aqui na escola tentar falar com os alunos e encontrar estratégias de superar.”
	Avaliação	“Há uma análise do momento, mas há uma análise retrospectiva.”
<b>Portefólio</b>	Estruturação do portefólio	“Inicialmente foi-lhes dado um guião do portefólio.” “Para além do guião era dada a liberdade para introduzirem outros itens.”
	Acompanhamento pela PPP	“Houve oportunidade dos alunos trazerem para a aula o seu portefólio em construção para todos darmos opinião.”
	Acompanhamento pela EC	“Ela deveria ter colaborado inclusive na disponibilização do PCT”
<b>Relatório Final</b>	Enquadramento com o PCT	“Esta temática não vem de todo ao encontro do projeto curricular de turma da educadora”
	Aspetos negativos	“Tenha surgido algumas situações de conflito”
	Razões que levaram aos aspetos negativos	“A estagiária queria forçosamente implementar atividades que tinham que ver com o seu relatório” “A educadora achava que o seu projeto curricular de turma estava a ser completamente abandonado”
<b>Avaliação da Estagiária</b>	Deslocações ao estágio	“Eu penso que três vezes, não tenho agora aqui presente.” “Vou a esta instituição com bastante regularidade e era meu hábito passar sempre pelas salas.”
	Instrumentos de avaliação	“Os instrumentos utilizados é a observação.” “Faço uma ficha depois da observação.” “E depois a educadora preenche as fichas de avaliação.” “E também o portefólio que é o instrumento base da

		aluna.”
	Informação à estagiária dos instrumentos de avaliação	“Sim, sim, sim.” “Aliás o guião do portefólio foi entregue no início do ano.”
<b>Disponibilidade para a estagiária</b>	Reuniões	“Eu tive muitas reuniões com ela.”
	Conversas	“Muitos dias fiquei para além das aulas a conversar com ela.”
	Apresentações em contexto de sala de aula	“Mesmo em contexto de sala, a temática do estágio dela e até do relatório era trabalhada.”
<b>Avaliação por parte da Educadora Cooperante</b>	Observações	“Eram pertinentes”
	Sugestão de estratégias	“Eu acho que a educadora até conseguia ir aos aspetos fulcrais e procurar os pontos que deveriam ser mais trabalhados.”

Quadro 14 – Análise da entrevista à Professora da Prática Pedagógica

## 4.5 – Análise e discussão das entrevistas finais

### 4.5.1 - Análise e discussão da entrevista à estagiária

Na entrevista final realizada à estagiária, é possível identificar as implicações da pesquisa desenvolvida, nomeadamente ao nível da cooperação com a educadora, apontando que com a pesquisa começou a ter mais apoio por parte da educadora, não referindo qualquer tipo de alteração de comportamentos.

No que diz respeito ao acompanhamento da prática pedagógica da estagiária, por parte da educadora cooperante, a estagiária evidencia que existiu alguma cooperação e colaboração no início do ano, identificando aspetos positivos e negativos deste acompanhamento, mas não considerou a educadora cooperante como um elemento promotor de reflexões.

Relativamente à sua autoavaliação, pensa que as atividades foram melhorando e acrescenta que tentou sempre arranjar estratégias de superação. No que respeita às atividades gravadas, afirma que estas nunca foram vistas pela educadora cooperante, alegando que *“Não viu, porque não havia interesse”*.

Quanto à importância do ciclo de observação admite e reconhece as vantagens do ciclo.

No que diz respeito aos instrumentos de avaliação da estagiária, nomeadamente o portefólio e o relatório final, diz não ter existido nenhum envolvimento pela parte da educadora, mas que a chegou a questioná-la se pretendia ver este instrumento, não tendo obtido qualquer resposta.

Afirmou ter tido muita orientação por parte da professora da prática pedagógica que a ajudou e se deslocou ao estágio quatro vezes para observação.

No que diz respeito à relação entre a educadora e a estagiária, esta identificou dois momentos distintos, sendo estes desde o início do ano letivo até à reunião em que estiveram presentes a própria estagiária, a educadora cooperante, a professora da prática pedagógica e o observador, sendo esta reunião identificada como o momento de rutura da relação. Existiram também momentos em que a estagiária pensa que possam ter marcado a rutura da relação, nomeadamente a festa do Dia da Mãe. Até a esta altura, a relação foi descrita como *“muito boa”* e, a partir deste momento, deu-se uma mudança de comportamentos e atitudes em que a estagiária afirma que a educadora chegou a dizer-lhe *“não vou gravar contigo, não vou cooperar contigo”*, numa determinada atividade.

A razão apontada pela estagiária para a rutura da relação foi a implementação do plano de ação, dizendo que a educadora achou que esta só queria trabalhar as atividades do plano de ação, alegando a estagiária que trabalhou o projeto curricular de turma, também. A estagiária afirmou que a educadora mudou de atitude porque *“vê que é um projeto com “força” e como não o consegue fazer tenta disparar para todos os lados”*.

Quanto às tentativas e estratégias para resolverem os problemas, a estagiária diz que tiveram três conversas.

O problema de comunicação evidenciado foi direcionado para a instabilidade da educadora cooperante que *“primeiro diz uma coisa e depois diz outra”*.

#### **4.5.2 - Análise e discussão da entrevista à educadora cooperante**

Na entrevista final realizada à educadora cooperante, esta identificou a pesquisa realizada como vantajosa, na medida que era obrigada a fazer a avaliação, no entanto, acrescentou que era algo que ela própria já realizava.

Indicou, ainda, que se viu obrigada a cumprir o ciclo de observação, para que a observadora pudesse assistir. Não identificou alterações de comportamento da sua parte ou da estagiária, pelo facto de a observadora se encontrar na sala.

Relativamente ao modelo de formação de professores adotado, disse promover a autonomia, achando que não tem de dizer tudo, mas *“que a pessoa que está a aprender também tem que dar de si”*. Adotou a promoção da liberdade e iniciativa da estagiária, achando que não tem que estar sempre a dar instruções e que deverá partir também do estagiário *“ter bastante iniciativa”*. Defendeu que adotou também uma postura de colaboração, na medida que poderão aprender ambos na relação supervisor/supervisionado. Incentivou ainda a observação de comportamentos, alegando que a estagiária tem de ir vendo e aprendendo.

Quanto a um modelo reflexivo, afirmou apenas que, no início do ano, a estagiária fazia as suas próprias reflexões e depois faziam outras reflexões em conjunto sobre o que tinha corrido melhor.

No que diz respeito à forma como encarou a supervisão, a educadora afirmou que, na tentativa de solução de problemas evidenciados, forneceu algumas estratégias, mas que achava que a estagiária tinha que as encontrar também. Afirmou ter dado muita liberdade de experimentação, para que a estagiária aplicasse as estratégias e tirasse ilações sobre se teriam sido positivas ou não. Afirmou ter-se mantido empenhada e motivada a ajudar a estagiária e forneceu-lhe sempre alguma liberdade na realização das atividades.

No que respeita à avaliação das atividades, afirmou que a estagiária sempre realizou atividades diversificadas e enquadradas no projeto curricular de turma.

Relativamente aos instrumentos de registo das observações, indicou que nunca utilizou qualquer registo, com exceção da sexta observação, alegando que a ciência é algo muito complicado. Não efetuou qualquer registo escrito e não visualizou as gravações das atividades.

Pensa que o ciclo de observação não lhe trouxe grandes vantagens alegando que *“não aponto nada para fazer a avaliação e se calhar vou-me esquecer das coisas... Não sei, escapa-me sempre algum pormenor”*.

No que diz respeito à avaliação da estagiária ao longo do ano, mostrou algumas dúvidas quanto ao que ia responder, dizendo que acha que a estagiária aprendeu, mas que *“vai sofrer um bocadinho”*. Identificou os pontos fortes da estagiária na planificação, programação e pontualidade, e que o seu ponto fraco foi sempre o controlo do grupo.

Quanto ao portefólio, primeiro diz que viu , mas depois já não se lembra muito bem, e que não teve qualquer tipo de participação. Relativamente ao relatório final afirmou saber do que se tratava, mas que nunca participou, porque nunca perguntou, mas que a estagiária também *“não mostrou interesse nenhum”*.

Relativamente à relação educadora/estagiária, identificou a relação em dois momentos distintos. No início do ano, a relação *“estava muito melhor”* e *“desde o final de Abril, início de Maio (...)”* *“não está assim tão boa”*. Identificou as razões da rutura pelo facto de a estagiária só querer trabalhar o trabalho final de curso, achando que deu *“liberdade a mais”*. Quando questionada sobre o destaque dado ao trabalho final por parte da estagiária em relação ao projeto curricular de turma, inicialmente disse que os problemas surgiram aí, mas não achou que o projeto curricular de turma tenha sido esquecido.

Admitiu que existiram alterações de comportamentos na relação, mas não só da sua parte, também evidenciados pela estagiária. Afirmou ter-se reunido com a estagiária para conversarem, mas existiram problemas de comunicação, mencionando *“ou sou eu que não me exprimo o suficiente...”* , tendo em conta que pedia umas coisas à estagiária e ela fazia outras.

#### **4.5.3 - Análise e discussão da entrevista à professora da prática pedagógica**

Na entrevista final realizada à professora da prática pedagógica, esta afirmou adotar um modelo de formação de professores baseado na colaboração e reflexão, *“encontrando estratégias com os alunos e educadores”*, *“detetando as dificuldades”* e *“fazendo reuniões sempre que possível”*. No que diz respeito ao modelo de formação de professores adotado pela educadora cooperante, pensa que esta também utilizou um modelo baseado na colaboração e na promoção da autonomia.

A professora da prática pedagógica descreveu a sua metodologia de trabalho baseada na observação, na reflexão e na avaliação, havendo *“uma análise do momento, mas há uma análise retrospectiva”* também.

No que diz respeito aos instrumentos de avaliação, disse que a estrutura do portefólio foi dada à estagiária e acompanhado sempre por si e que deveria também ter sido acompanhado pela educadora cooperante. Quanto ao relatório final da estagiária, disse que não se encontrava de todo enquadrado com o projeto curricular de turma da educadora e que pensa ter sido esta a razão da rutura da relação entre a estagiária e a educadora, alegando que *“a estagiária queria forçosamente implementar atividades que tinham que ver com o seu relatório”* e *“a educadora achava que o seu projeto curricular de turma estava a ser completamente abandonado”*.

Relativamente à avaliação da estagiária, afirmou ter-se deslocado ao estágio três vezes *“não tenho agora aqui presente”*, mas que foi à instituição bastantes vezes e era *“hábito passar sempre pelas salas”*.

Os instrumentos de avaliação que utilizou são as observações que realiza nas deslocações ao estágio, o preenchimento de uma ficha de avaliação e o portefólio. Informou também que a estagiária teve conhecimento destes instrumentos logo no início do ano.

Quanto à disponibilidade manifestada para a estagiária afirmou que teve sempre reuniões, conversas e apresentações em sala de aula.

No que diz respeito à avaliação efetuada pela educadora cooperante à estagiária a professora afirmou que as observações da educadora sempre foram pertinentes e que esta *“até conseguia ir aos pontos fulcrais e procurar os pontos que deveriam ser mais trabalhados.”*

#### **4.6 – Triangulação dos dados**

Segundo Sousa (2009:173), *“a triangulação possui o mérito de conferir um certo robustecimento à validade de uma investigação de carácter qualitativo (...)”*, ou seja, a triangulação de dados é o cruzamento das diversas fontes de

recolha de dados, de modo a conseguirmos perceber se existe convergência ou divergência.

Assim, a análise que se segue diz respeito à triangulação dos dados obtidos através das entrevistas realizadas à estagiária, à educadora cooperante e à professora da prática pedagógica e das observações efetuadas.

#### 4.6.1 – Triangulação dos dados das entrevistas e observações efetuadas

Unidades de Análise	Professora da Prática Pedagógica	Educadora Cooperante	Estagiária	Dados das observações	Análise de convergência ou divergência
Modelo de formação de professores adotado pela Professora da Prática Pedagógica	<p>“Um modelo de supervisão ativa, clínica”</p> <p>“Encontrando estratégias com os alunos”</p> <p>“Detetando as dificuldades dos alunos”</p> <p>“Um modelo mais colaborativo e reflexivo”</p>		“Mas quem me leva a refletir é a professora”	Foi observado na atividade do dia 26/04/12 que a professora da prática pedagógica colocou questões de cariz reflexivo à estagiária	Existiu convergência entre a professora da prática pedagógica e a estagiária no que diz respeito à adoção de um modelo reflexivo pela professora da prática pedagógica
Metodologia adotada pela professora da prática pedagógica	<p>“A metodologia que eu adoto para realizar a supervisão é a observação”</p> <p>“Depois aqui na escola tentar falar com os alunos e encontrar estratégias de superar”</p> <p>“Há uma análise do momento, mas há uma análise retrospectiva”</p>			Foi observado no dia 26/04/12 que a professora da prática pedagógica observou a atividade, realizou o encontro de pós-observação com a estagiária e indicou estratégias, sugestões e realizou a avaliação da atividade	Existiu convergência entre a professora da prática pedagógica e as observações da investigadora na adoção da observação, e utilização de estratégias de superação e reflexão como metodologia usada pela professora da prática pedagógica
Modelo de formação de professores adotado pela Educadora	“Ela dava espaço a que a aluna atuasse”	“Acho que a pessoa que está a aprender também tem que dar de si”		Foi observado que a educadora cooperante permitiu que a estagiária	Existiu convergência entre a professora da prática

Cooperante		<p>“Tas cá para aprender e eu estou cá para te ensinar”</p> <p>“Vou ajudando”</p> <p>“Eu acho que ela também tem que observar e estar a ver”</p> <p>“Ela tinha que agir, ter mais iniciativa”</p>		realizasse atividades, forneceu algumas estratégias e fez algum esforço para ajudar a estagiária.	pedagógica, a educadora cooperante e as observações da investigadora no que diz respeito ao modelo adotado pela educadora cooperante, indo ao encontro da liberdade de iniciativa, autonomia e entreajuda.
Estratégias sugeridas pela educadora cooperante para ultrapassar as dificuldades	“Indicou-lhe estratégias para superar”	<p>“Ela tem de arranjar estratégias para segurar o grupo”</p> <p>“Algumas dei, mas não lhe estava sempre a dizer tudo”</p> <p>“Tens de separar os que se portam mal. Depois os que não têm tanta concentração, têm de estar mais perto de ti.”</p>	“Sim, até estes meses todos sim... Agora ultimamente é que não...”	Foi observado que a educadora cooperante forneceu algumas estratégias à estagiária, nomeadamente no que respeita ao controlo do grupo.	Existiu convergência entre a professora da prática pedagógica, a educadora cooperante, a estagiária e as observações da investigadora no que diz respeito ao fornecimento de estratégias de superação de problemas por parte da educadora cooperante.
Instrumentos de registo utilizados nas observações pela professora da prática pedagógica	<p>“Tomo as minhas notas, faço os meus registos”</p> <p>“Temos uma ficha que preenchemos”</p>			Na observação do dia 26/04/12 a professora utilizou o diário para registar as suas notas.	Existiu convergência entre a professora da prática pedagógica e as observações da investigadora que o diário é o instrumento de registo da professora da prática pedagógica
Instrumentos de registo		“Estão na minha agenda, onde	“No decorrer da atividade ela	Foi verificado que a educadora	Existiu convergência

utilizados pela educadora cooperante		marco tudo” “Segundo as notas que estão no caderno” “Para avaliar não, só mesmo naquela da ciência”	não faz registo”	Apenas realizou registo na observação do dia 26/04/12	entre a educadora cooperante, a estagiária e as observações da investigadora que a educadora cooperante não faz quaisquer registos escritos.
Envolvimento da Professora da Prática Pedagógica no Relatório Final	“Eu tive muitas reuniões com ela” “Muitos dias fiquei para além das aulas a conversar” “Mesmo em contexto de sala, a temática do estágio dela e até do relatório era trabalhada”		“Ainda hoje...” “Ela é que me ajudou a fazer a história”		Existiu convergência entre a professora da prática pedagógica e a estagiária que confirmam o envolvimento da primeira no relatório final da estagiária
Envolvimento da Educadora Cooperante no relatório Final	“Deveria ser o envolvimento de quem trabalha com a mesma equipa” “Tem de ser também um plano de ação vivido e acompanhado pela educadora” “A educadora tenha o seu papel bem importante”	“Não, nunca participei” “Ela pôs-me à parte do que tem de fazer” “Sei que fez o portefólio e o relatório final, mas não sei os pormenores todos” “A minha participação foi basicamente nas atividades de sala de aula” “Foi um trabalho dela”	“Não, não mostrou qualquer interesse”	Não foi registado qualquer envolvimento da educadora cooperante no relatório final	Existiu convergência entre a educadora cooperante e a estagiária que afirmam não ter existido envolvimento da educadora cooperante no relatório final da estagiária, mas existiu divergência destas com a professora da prática pedagógica
Informações dadas à professora da prática pedagógica acerca da estagiária	“Normalmente nas visitas do dia-a-dia é verbalmente” “No final de cada período há uma ficha de avaliação qualitativa”	“Verbalmente” “De acordo com as notas que tiro da agenda e das observações” “Preencho a avaliação escrita”		Na observação do dia 26/04/12 as informações foram transmitidas à professora da prática pedagógica verbalmente	Existiu convergência entre a professora da prática pedagógica, a educadora cooperante e as observações da

					investigadora no que diz respeito às informações dadas à professora da prática pedagógica
Relação com a estagiária no início do ano letivo		“Eu acho que nós temos uma boa relação” “Eu coloquei-a à vontade logo no início”	“Muito boa” “A educadora é uma pessoa muito dada”	Nas observações iniciais percebia-se uma relação saudável e de cooperação	Existiu convergência entre a educadora cooperante, a estagiária e as observações da investigadora no que diz respeito ao estado da relação no início do ano
Relação com a estagiária no final do ano letivo	“Tenha surgido algumas situações de conflito”	“Agora acho que não está assim tão boa”	“Agora é que não”	No encontro de pós-observação da atividade do dia 09/05/12 notou-se uma relação mais fria e distante, com pouco diálogo	Existiu convergência entre a professora da prática pedagógica, a educadora cooperante, a estagiária e as observações da investigadora relativamente à relação no final do ano letivo
Momento da rutura		“Desde o final de Abril, início de Maio tem sido uns dias assim um bocadinho...”	“Foi a partir da reunião que tivemos as quatro. A professora, eu a J. e a S.”		Existiu convergência entre a educadora cooperante e a estagiária na identificação do momento de rutura da relação
Razões da rutura	“A estagiária queria forçosamente implementar atividades que tinham a ver com o seu relatório” “A educadora achava que o seu projeto curricular de	“Tu ultimamente só vês o trabalho final de curso, não vês mais nada” Acha que o PCT ficou um pouco ao abandono porque ela só	“Ela disse que eu só via o meu projeto... É normal!” “Eu acho que ela vê que é um projeto com força e como não o consegue		Existiu convergência entre a professora da prática pedagógica, a educadora cooperante e a estagiária,

	turma estava a ser completamente abandonado”	queria trabalhar o relatório final? <u>Não, não é por ai.</u>	fazer, tenta disparar para todos os lados” “Eu trabalhei o PCT”		mencionando que a razão da rutura foi devido ao facto de a estagiária só querer trabalhar o plano de ação
Estratégias para resolver os problemas		“Eu tive de me reunir com ela para falar de algumas coisas porque eu já estava mesmo cansada”	“Tivemos três conversas”		Existiu convergência entre a educadora cooperante e a estagiária na promoção de estratégias para resolver os problemas identificados
Problemas de comunicação		“Ou sou eu que não me explico o suficiente” “A G. diz uma coisa e ela acaba por fazer outra...”	“Muito instável. Primeiro diz uma coisa e depois diz outra”		Existiu convergência, tendo em conta que as duas identificam que tentaram comunicar, mas mais tarde voltaram a surgir problemas

Quadro 15 – Convergência e Divergência de dados

#### 4.6.2 – Síntese global de convergência e divergência de dados

A triangulação dos dados a partir dos diferentes instrumentos utilizados, permitiu verificar convergência nos seguintes aspetos:

- O modelo de formação de professores adotado pela professora da prática pedagógica assentou em pressupostos de um modelo reflexivo de professores;
- A metodologia utilizada pela professora da prática pedagógica foi a observação, a análise e avaliação das práticas;
- O modelo de formação de professores adotado pela educadora cooperante foi ao encontro de um modelo que sugere estratégias, apoio e colaboração;
- A educadora cooperante forneceu algumas estratégias para ajudar a estagiária a superar as dificuldades;

- O instrumento de registo utilizado pela professora da prática pedagógica nas observações é o diário;
- A educadora cooperante não utilizou instrumentos de registo;
- A professora da prática pedagógica manifestou envolvimento no relatório final da estagiária;
- As informações dadas à professora da prática pedagógica pela educadora cooperante foram feitas verbalmente e através do preenchimento de uma ficha de avaliação qualitativa;
- A relação entre a educadora cooperante e a estagiária era positiva no início do ano letivo;
- A relação entre a educadora e a estagiária sofreu alterações e revelou-se não satisfatória para ambas;
- O momento da rutura foi em finais de Abril ou início de Maio, provavelmente após a reunião de dia 26/04/12
- Uma das razões de rutura deveu-se ao facto de a estagiária só querer trabalhar o plano de ação;
- Existiram problemas de comunicação entre a estagiária e a educadora

Relativamente às divergências, verificou-se que a professora da prática pedagógica esperava o envolvimento da educadora cooperante na elaboração e acompanhamento do relatório final e a educadora cooperante e a estagiária não identificaram esse mesmo envolvimento.

## 5 – CONCLUSÕES

Após a análise dos dados recolhidos através dos instrumentos de recolha de dados utilizados, foi possível dar resposta às questões de investigação propostas inicialmente. Assim, em resposta a:

### *1) Qual o cenário de supervisão adotado pela educadora cooperante?*

A educadora cooperante apresentou um modelo de formação de professores, baseado no cenário de supervisão clínica tradicional, utilizando o ciclo de observação composto por três fases principais: o encontro de pré-observação, a observação e o pós-observação, como defendem Vieira e Moreira (2011). Realizou a supervisão centrada na observação e análise colaborativa, com o objetivo de melhorar a prática educativa através dos ciclos de observação (Cohen, 2012), no entanto, não se inseriu numa supervisão clínica crítica, porque apenas garante os processos de descrição, descurando a interpretação, o confronto e a reconstrução das práticas, identificados por Vieira (2009) como preponderantes numa supervisão clínica crítica, de cariz transformador e emancipatório.

### *2) De que forma é realizado o ciclo de observação?*

Segundo os dados recolhidos nas observações e nas entrevistas realizadas, concluiu-se que o ciclo de observação é composto por três fases principais: o encontro de pré-observação realizado uma semana antes da atividade, no qual a estagiária informa como vai realizar a atividade, com que estratégias e quais os materiais que vai utilizar. Não existe análise de objetivos ou de áreas de conteúdo. Caso seja necessário, a educadora fornece algumas estratégias e coloca questões de cariz informativo. Segundo Vieira (2003), deveria existir a definição de objetivos, enfoques ou estratégias de observação, assim como os instrumentos de registo da observação e estes pontos também não foram contemplados; na observação, não existiu qualquer registo de informação, nem descritivo, nem interpretativo; no encontro de pós-observação,

e indo ao encontro das palavras de Vieira (2003) “fornecer *feedback* informativo”, a educadora forneceu à estagiária a sua opinião sobre a sua prestação e sobre a atividade. Não existiram quaisquer avaliações do ciclo de observação e não se verificou o confronto e a reconstrução das teorias e práticas.

3) *De que forma a educadora cooperante age durante as diferentes fases do ciclo de observação?*

No encontro de pré-observação, a educadora prestava atenção ao que a estagiária lhe estava a dizer, relativamente à forma como ia realizar e conduzir a atividade. Algumas vezes dava a sua opinião e fornecia algumas estratégias. Tendo em conta o defendido por Vieira e Moreira (2011), acerca da postura do supervisor nas diferentes fases do ciclo, a educadora cooperante criava um clima relacional, encorajando e motivando. Discutia algumas intenções, mas não apresentava estratégias de observação, nem adaptava os instrumentos à observação, porque não os utilizava.

Relativamente à sua postura na observação, inicialmente a educadora interagiu e cooperava bastante com a estagiária, apresentando, com o passar do tempo, um “comportamento discreto, não intrusivo, de observação” (Vieira, 2003).

No que diz respeito ao encontro de pós-observação, a educadora cooperante dava o *feedback* informativo, apresentando o que correu melhor e pior mas, na maior parte das observações efetuadas, não questionava a estagiária, não permitindo assim a reflexão.

4) *Quais as estratégias de supervisão adotadas pela educadora cooperante?*

Através das observações efetuadas e das entrevistas realizadas, foi possível concluir que a educadora cooperante apenas utilizava a observação de aulas como estratégia supervisiva, não utilizando qualquer outro tipo de instrumento de registo de observação. Inicialmente utilizava a observação

participante ativa, que passa depois a ser participante passiva, conforme a estagiária foi ganhando maior autonomia.

*5) Qual o envolvimento da educadora cooperante no relatório final da estagiária?*

Segundo os dados recolhidos através das entrevistas realizadas à educadora cooperante e à estagiária e das observações, concluiu-se que não existiu qualquer envolvimento da educadora cooperante no relatório final da estagiária, com exceção da participação nas atividades do plano de ação efetuadas pela estagiária com o grupo de crianças, sendo este relatório um trabalho autónomo da estagiária sem qualquer participação por parte da educadora cooperante.

*6) Qual a metodologia da Professora da Prática Pedagógica para realizar a supervisão?*

Através dos dados recolhidos e da observação realizada no local de estágio com a presença da Professora da Prática Pedagógica, pudemos concluir que a Professora adotou um modelo reflexivo de formação de professores, utilizando o questionamento e incentivando a prática reflexiva na aluna estagiária (Amaral et al, 1996). Adotou uma metodologia baseada na colaboração e cooperação com os alunos e com os alunos e educadores cooperantes.

Para realizar a supervisão, fez quatro observações no local de estágio, indo ao encontro do referido no Regulamento da Prática Pedagógica dos Cursos de Mestrado que conferem Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico, artigo 6º, ponto 2, alínea c, é que ao professor supervisor compete *“realizar, pelo menos, três observações de aula a cada formando e em cada disciplina/área disciplinar lecionada”*.

Foi possível apurar que utilizou o diário como instrumento de registo das observações.

A professora da prática pedagógica utilizou o portefólio como instrumento de avaliação e reflexão, o qual se é identificado como um instrumento base para a supervisão colaborativa (Vieira e Moreira, 2011).

Relativamente ao seu envolvimento no relatório final da estagiária, concluiu-se, através da recolha de dados, que existiu um grande envolvimento e participação neste instrumento de avaliação, desde a escolha do tema, à sua orientação e reflexão, dando todo o encaminhamento e apoio necessários à estagiária.

*7) De que forma recolhe informação sobre a estagiária junto da Educadora Cooperante?*

Tendo em conta os dados recolhidos concluiu-se que a Professora da Prática Pedagógica recolheu dados junto da Educadora Cooperante verbalmente e através do preenchimento de uma ficha de avaliação qualitativa. Teve ainda em conta determinadas evidências da prestação da estagiária, quando se deslocou ao local de estágio, nomeadamente através dos trabalhos expostos e da independência e dinâmica manifestadas pela estagiária.

Através das observações realizadas e das entrevistas foi possível concluir que existiu uma grande alteração e deteriorização da relação entre a educadora cooperante e da estagiária desde o início do ano letivo até à data da última entrevista. No início do ano, tanto a educadora cooperante como a estagiária descreveram a relação como *“muito boa”* e colaborativa, e no final do ano letivo, a relação encontrava-se bastante desgastada, com evidências de grandes problemas de comunicação.

Foi possível apurar que o momento da rutura foi *“desde o final de Abril, início de Maio”*, e que uma das causas foi o facto de a estagiária *“querer forçosamente implementar atividades que tinham a ver com o seu relatório final.”*

Concluiu-se que existiram esforços da parte de ambas para tentar ultrapassar estes problemas, que maioritariamente se registaram ser de comunicação. No entanto, até ao último dado recolhido, não o conseguiram fazer.

Tendo em conta as palavras de Alarcão e Tavares (2010:61), “os problemas que surjam no processo ensino/aprendizagem dos alunos e nas próprias atividades de supervisão” devem ser “devidamente identificados, analisados e resolvidos”, pressupondo-se que a educadora cooperante como “professor mais experiente e mais informado”, deveria ter sido capaz de ter resolvido os problemas detetados.

No que diz respeito ao estilo supervisivo evidenciado pela educadora cooperante, concluiu-se ser do tipo colaborativo, tendo em conta que apresentou, maioritariamente, características deste estilo.

## **5.1 Limitações do estudo**

As limitações que surgiram no estudo e para a qual mencionamos maior destaque foi para o facto de não ter sido possível realizar o encontro de pós-observação na semana seguinte, e ter de ser realizado no dia seguinte e até mesmo no próprio dia de determinadas atividades, não proporcionando o tempo devido para todos os intervenientes refletirem sobre o que tinha acontecido.

Relativamente às observações, pensa-se que teria sido importante observar as atividades dinamizadas pela estagiária às quintas-feiras de manhã, mas foi de todo impossível, devido aos compromissos profissionais da investigadora.

Teria sido interessante e importante para as conclusões do estudo realizar mais uma observação, para perceber se determinadas atitudes da educadora cooperante na sétima observação foram manifestadas porque a educadora não assistiu à atividade da estagiária ou se foi devido ao facto de a relação entre a educadora e a estagiária já se encontrar bastante desgastada.

## **5.2 Sugestões para futuras investigações**

Após a elaboração deste estudo, foi possível perceber a grande importância destas pesquisas em Supervisão Pedagógica, na medida que nos

permitem compreender de que forma, em que parâmetros e com que estratégias estão a ser realizados os estágios em Educação de Infância.

Para futuras investigações seria importante que se implementassem estratégias de formação em Supervisão Pedagógica aos educadores cooperantes, de forma a fornecer-lhes as ferramentas necessárias para a realização de um processo de supervisão de qualidade, contínuo e emancipatório.

## 6 – BIBLIOGRAFIA

- 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. (1991). *Supervisão e Formação de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003) *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora
- Alarcão, I.; Tavares, J. (2010) *Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina
- Amaral, M.; Moreira, M.; Ribeiro, D. (1996). *O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora
- Bardin, L. (1977) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bogdan R.; Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora
- Brito, L. (2006) *Modelos de Supervisão Pedagógica: estudo das perceções dos intervenientes nos processos de formação inicial de professores em Cabo Verde*. Tese de mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana

- Carmo, H; Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Cohen, M. (2012). *Estratégias Supervisivas*. Comunicação apresentada em documento policopiado
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ellsworth, J. (2002). Using student portfolios to increase reflective practice among elementary teachers. *Journal of Teacher Education*. Nº53. pp.342-55
- Formosinho, J. (2002). Em direção a um modelo ecológico de supervisão de professores – Uma investigação na formação de educadores de infância. In Formosinho, J. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora. pp. 94-120
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e educação: Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos
- Glickman, C (1985). *Supervision of instruction – a development approach*. Massachusetts: Allyn and Bacon
- Holland, J. (1990) Process and Technics in Supervision. *Handbook of Research on School Supervision*. New York: Simon and Shusten MacMillan
- Leite, E; et al (1989) *Trabalho de projecto. Aprender por projetos centrados em problemas*. Lisboa: Edições Afrontamento
- Loughran, J. (1996). *Developing reflexive practice: learning about teaching and learning through modeling*. London: Falma Press
- Mintzberg, H. (1994) *The Rise and Fall of Strategic Planning: Reconceiving Roles for Planning, Plans, Planners*. New York: The Free Press

- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora
- Melo, M. (2011). Diários de Investigação em Educação Histórica: A partitura iniciática das vozes de investigadores. In “*Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Ramada: Edições Pedagogo
- Moreira, M. (2010). Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação-acção na formação de supervisores. In *No Caleidoscópico da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. pp. 115-135 Ramada: Edições Pedagogo
- Moreira, M. (2011) Da narrativa (dialogada) na investigação, supervisão e formação de professores. Em *Narrativas dialogadas na investigação formação e supervisão de professores*. Ramada: Edições Pedagogo
- Moreira, M. et al (2010). A investigação-acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências de um projeto de supervisão. In *No Caleidoscópico da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Pp. 47-80 Ramada: Edições Pedagogo
- Morgan, D.(1988). *Focus Group as qualitative research*. Newbury park, CA: Sage
- Mosher, R.; Purple, D. (1974). *Nuevo enfoque de la Supervisión. Un desafío al concepto tradicional*. Buenos Aires: El Ateneo
- Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classrooms – a guide for teacher-initiated action*. New York: Prentice-Hall
- Onofre, M. (1996). A Supervisão Pedagógica no contexto da formação didática em Educação Física. In F. Carreiro, L. Carvalho, M. Onofre, J. Dinis (Edts).

*Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática.* pp. 75-118 Lisboa: Edições FMH

Pardal, L.; Lopes, E. (2011) *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores - Aquisições de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.

Quivy, R. Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In Moreira, M. (org.). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. pp. 41-56. Ramada: Edições Pedagogo

Sá-Chaves, I. (2000). *Portefólios reflexivos – estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Cadernos didáticos – série supervisão).

Sá-Chaves e Amaral, M. (2000). A passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão, *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. pp. 79-95. Porto: Porto Editora.

Santiago, R. (2001). *A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora

Sergiovanni, T.; Starratt, R. (1993). *Supervision: A redefinition*. Toronto: McGraw Hill

Schon, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE.

Shen, J. (2002). Student Teaching in the context of a School-University Partnership: A case study of a student teacher. *Journal of Education*. Vol.122 nº3

Smyth, J. (1989) Developing and sustaining critical reflection in teacher education *Journal of Teacher Education*, nº 2, pp. 2-9.

Smyth, J. (1997) Teaching and social policy: images of teaching for democratic change. In Biddle, B.J., Good, T. L. & Goodson, I.F. (eds.) *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers, pp. 1081-1143.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte

Stones, E. (1984) *Supervision in Teacher Education. A Counselling and Pedagogical Approach*. London: Methuen

Vieira, F. (1992). Factores de constrangimento de uma abordagem reflexiva na formação didática de professores. *Revista O Professor*. Nº29, Novembro-Dezembro, pp. 3-8

Vieira, F. (1993). "Observação e Supervisão de Professores". In Sequeira, F. (org) *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*. Braga: Universidade do Minho.

Vieira, F. (2003). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa

- Vieira, F. (2011). *A Supervisão como Prática de Transformação da Pedagogia*. Comunicação apresentada em documento policopiado
- Vieira, F. et al (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Ramada: Edições Pedago
- Vieira, F.; Moreira, M. (2011). Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente. Em *Cadernos do Conselho Científico para a Avaliação de Professores*: Lisboa
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Glasgow: Cambridge University Press
- Willes, B. e Bondi, J. (2000). Defining Educacional Supervision. In *Supervision: A Guide to Practice*. London: Praticice Hall pp.1-24.
- Yin, R. (1988). *Case study research. Design and Methods*. Newbury Park. Sage Publications
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa:  
Educa.

## 7 – WEBGRAFIA

- Baptista, G. (2004). O construtivismo representará um paradigma no campo da educação?. *A página da educação*. Nº137, ano 13, p. 28 Acedido em 09/11/11 em <http://www.apagina.pt/Default.aspx>
- Becker, F. (2001). *O que é Construtivismo*. Revista da Educação AEC, Brasília, v.21, nº83, p. 7-15, Abril/Junho, 1992. Acedido em 10/11/11 em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_20\\_p087-093\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf)
- Boni, V.; Quaresma, S. (2005) Aprendendo a entrevistar. *Revista electrónica dos Pós-graduados em Sociologia Política da UFSC*, vol.2, nº1, Janeiro/Julho, p. 68-80. Acedido em 24/11/11 em [http://www.emtese.ufsc.br/3\\_art5.pdf](http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf)
- Costa, C.; Rocha, G.; Acúrcio, M. (2004) *A Entrevista*. Acedido em 28/12/10, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/entrevistat2.pdf>
- Leandro, E. (2008a). *Modelo curricular high/scope*. Acedido em 30/03/12 em [http://apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/textos/jornadas\\_coc\\_elisaleandro.pdf](http://apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/textos/jornadas_coc_elisaleandro.pdf)
- Leandro, E. (2008b) Jornadas Pedagógicas 2008 – *Modelos pedagógicos na educação de infância*. Acedido em 30/03/12 em <http://apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/rem.html>
- Lucio, K. (1979). *O movimento de educação popular do Brasil*. Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de mestre. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Rio de Janeiro. Acedido em 25/02/12 em [http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9234/00002432\\_6.pdf?sequence=1](http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9234/00002432_6.pdf?sequence=1)

- Moniz, M. (2009). *A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar em contexto de supervisão em Angra do Heroísmo*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, especialização em Educação de Infância. Universidade dos Açores, 249 pp. Acedido em 13/04/12 em <http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/456/1/DissertMestradoMariaMargaridaTevesMoniz.pdf>
- Nóvoa, A. (2010) *Seis apontamentos sobre supervisão na formação*. Acedido em 27/03/12 em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/689/1/21162\\_1-cns\\_00001-00010.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/689/1/21162_1-cns_00001-00010.pdf)
- Pereira, C. (2004). *A emergência de um paradigma construtivista e relacional na educação – contributo para uma reflexão*. Psychologica. Acedido em 10/11/11 em <http://hdl.handle.net/10400.11/840>
- Teis, D.; e Teis, M. (2006). *A abordagem qualitativa: a leitura no campo da pesquisa*. Acedido em 28/12/10, em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagemqualitativa.pdf>
- Varela, H. (2010). *À Procura de uma Identidade: Modelos Pedagógicos e Curriculares em Educação de Infância*. Dissertação elaborada para a obtenção do Grau de Mestre em Educação – Especialidade em Organização e Avaliação do Ensino. Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, 480 pp Acedido em 30/03/12 em <http://repositorio.utad.pt/handle/10348/550>
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação e Sociedade*, vol.30 nº106. Acedido em 13/04/12 em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100010)
- Zeichner, K; Liston, D. (1987). Teaching student to reflect. *Harvard Educational Review*. Nº56 pp. 23-48. Acedido em 14/04/12 em

[http://www.colorado.edu/education/faculty/danielliston/Docs/Zeichner&Liston\\_Teaching\\_Student\\_Teachers\\_to\\_Reflect.pdf](http://www.colorado.edu/education/faculty/danielliston/Docs/Zeichner&Liston_Teaching_Student_Teachers_to_Reflect.pdf)