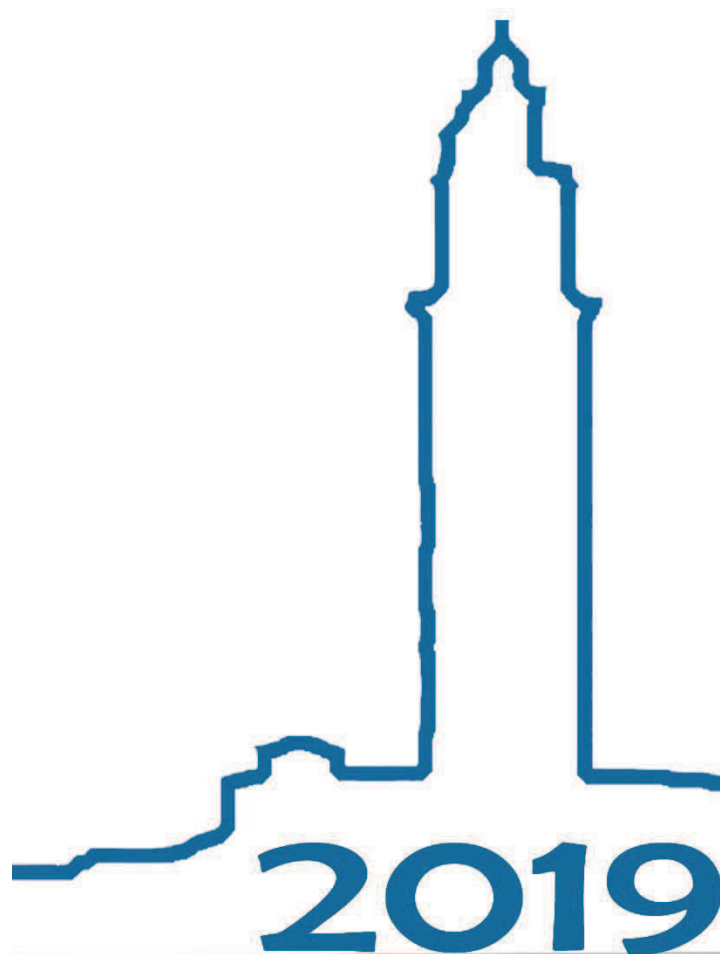


XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-
PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

II Congreso de la Asociación Científica Internacional
de Psicopedagogía

Actas



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Editores:

Manuel Peralbo: <https://orcid.org/0000-0002-0013-3423>

Alicia Risso: <https://orcid.org/0000-0001-6955-363X>

Alfonso Barca: <https://orcid.org/0000-0002-0618-8273>

Bento Duarte: <https://orcid.org/0000-0001-5394-5620>

Leandro Almeida: <https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>

Juan Carlos Brenlla: <https://orcid.org/0000-0003-0686-3934>

XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía.

Libro de Actas

Colaboran: Vicerreitoría de Política Científica, Investigación e transferencia Servizo de publicacións da Universidade da Coruña y Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía

Colección: Cursos _congresos _simposios, n.º 144

Nº de páxinas: 4518

ISBN: 978-84-9749-726-8

DEP. LEGAL: C 1467-2019

DOI: <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497268>

URL permanente: <http://hdl.handle.net/2183/23486>



XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

A supervisão pedagógica enquanto processo isomórfico: um estudo de caso

Pedagogical supervision as an isomorphic process: a case study

Rosa Novo* (<https://orcid.org/0000-0001-8388-7740>), Ana Prada* (<https://orcid.org/0000-0003-2290-3692>)

* Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Portugal

Autor de contacto: Ana Prada: raquelprada@ipb.pt

Resumo

Este estudo procura explorar a aprendizagem profissional da estagiária na sua relação com o contexto supervisivo e compreender o seu percurso, num jardim-de-infância da rede solidária, tendo como referência a pedagogia do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM). O estudo de caso singular, e do tipo descritivo foi a opção mais adequada a desenvolver procurando recolher os dados através de métodos qualitativos, por via das seguintes técnicas: filmagens, notas de campo, portefólio da estagiária e entrevistas semiestruturadas. Os resultados revelam que a pedagogia adotada e o papel da supervisora cooperante foram determinantes na reformulação das ideias prévias da estagiária. Torna-se evidente que, de uma pedagogia transmissiva tradicional, assente na convicção da lógica dos saberes que ignoram a criança como sujeito de direitos, a estagiária foi evoluindo para uma pedagogia de respeito, de participação para e com as crianças. De um modo geral conclui-se que o supervisor deve criar um contexto social promotor da interpessoalidade que permita a aquisição do conhecimento a nível intrapessoal, esperando que a estagiária, isomorficamente, o faça com as crianças.

Palavras-chave: Supervisão pedagógica, aprendizagem profissional, formação inicial, educação de infância.

Abstract

This study aims to explore the trainee's professional apprenticeship in its relation to the supervisory context and to understand the trainee's trajectory in a kindergarten of the solidarity network, having as reference the Modern Portuguese School Movement. This research is based on the qualitative paradigm, based on a singular, descriptive and interpretive study design, using multiple sources: filming, field notes, portfolio and semi-structured interviews. The results show that the pedagogic grammar and the role of the supervisor were decisive in the reformulation of the trainee's previous ideas. From a traditional transmissive pedagogy, based on the conviction of the logic of knowledge that ignores the child as a subject of rights, the trainee has evolved into a pedagogy of respect, participation for and with the children. In general, the supervisor should create a social context that promotes interpersonality, essential to the acquisition of knowledge at the intrapersonal level, hoping that the trainee, isomorphically, do it with the children.

Keywords: Pedagogical supervision, professional learning, initial training, early childhood education.

A literatura disponível remete para diferentes conceptualizações sobre a supervisão pedagógica (Alarcão e Canha, 2013; Alarcão e Tavares, 2010; Glickman, Gordon e Ross-Gordon, 2010; Mesquita e Roldão, 2017; Oliveira-Formosinho, 2002, 2005; Sá-Chaves, 2002; Sergiovanni e Starrat, 2007; Tracy, 2002).

No âmbito deste estudo são adotadas as perspetivas de Alarcão e Tavares (2010), de Oliveira-Formosinho (2002) e Tracy (2002) que se situam numa perspetiva ecológica, e num cenário clínico-reflexivo e emancipatório.

O âmbito da supervisão da formação inicial de educadores de infância é, em geral, triangular pois é constituída pela figura do supervisor da escola de formação, pelo cooperante do local de estágio e pelo estagiário. O cooperante joga um papel fundamental, pois é quem adquire maior influência nas experiências pedagógicas do educador estagiário e no seu desenvolvimento e sucesso enquanto pessoa e profissional (Saracho, 2002). Neste contexto, como referem Alarcão e Tavares (2010) e Oliveira-Formosinho (2002), a supervisão trata-se, então, de um processo em que um educador, em princípio mais experiente e informado, orienta um candidato a educador no seu desenvolvimento, quer do ponto de vista pessoal, quer do ponto de vista profissional. Assinale-se, contudo, que a supervisão pedagógica não é uma mera socialização do estagiário no contexto. Importa também sublinhar que o ofício de aluno começa cedo e termina tarde, e no qual se desenvolvem aprendizagens observacionais que condicionam, em maior ou menor grau, o entendimento sobre o ensino e sobre o que significa ser educador de infância (Formosinho, 2001).

Evocando Tracy (2002), os modelos de supervisão podem funcionar de duas maneiras opostas, apresentando-os do ponto de vista da metáfora da janela e do muro. O propósito destas metáforas é de o tornar claro que não basta renovar o discurso, sendo fundamental fazer leituras compreensivas da realidade, estar atento às competências que se desenvolvem, às rotinas estabelecidas, à partilha dos seus problemas, à análise e à expressão das dificuldades e às limitações e, aos novos conhecimentos que são precisos e necessários sistematizar, pois a aprendizagem profissional e o seu exercício só têm sentido no quadro do serviço social e educativo, ou seja, provocar as aprendizagens das crianças.

Com recurso a Oliveira-Formosinho (2005) convém ressaltar que, para o desenvolvimento de uma pedagogia que se valorize e dê voz à criança é imprescindível “construir referenciais partilhados entre [a instituição de formação] e o terreno (contextos cooperantes onde se desenvolve a prática pedagógica)” (p.14). Este pensamento aponta para a pertinência da homologia epistemológica e formativa (Niza, 2009; Oliveira-Formosinho, 2005), como dimensão importante para a supervisão pedagógica dos futuros educadores, reivindicando uma profunda coerência, e reforçando o sentido de que o modelo pedagógico não é nem a mera construção prévia a uma praxis nem está desenraizado do contexto e do tempo a que se dirige.

Este estudo empírico pretende, assim, explorar a aprendizagem profissional da estagiária na sua relação com o contexto supervisivo e compreender o seu percurso, num jardim-de-infância

da rede solidária, tendo como referência a pedagogia do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), o qual define três finalidades interdependentes que dão sentido ao ato educativo, a saber: (i) a iniciação às práticas democráticas; (ii) a reinstituição dos valores e das significações sociais e (iii) a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 2009).

Método

Do ponto de vista metodológico este estudo situa-se no paradigma qualitativo (Denzin e Lincoln, 2006), de tipo descritivo e interpretativo, assente num estudo de caso singular (Stake, 1999) pelo facto de adotar um modelo pedagógico português (MEM).

Para a sua concretização houve uma sensibilização prévia através de pessoas que conheciam a instituição, seguida de contactos pessoais com os intervenientes diretos: a estagiária Joana (de nome fictício, com 21 anos de idade) e a cooperante (32 anos e a frequentar o mestrado em Metodologia e Supervisão de Educação de Infância). Sendo a unidade de análise a estagiária em contexto combinaram-se múltiplas fontes, especificamente, as filmagens, as notas de campo, o portefólio da estagiária e as entrevistas semiestruturadas (Bogdan e Biklen, 1994; Fontana e Frey, 2000; Gómez, Flores e Jiménez, 1999), que captam a essência da articulação dos processos conjuntos da estagiária e cooperante.

Os intervenientes mostraram-se bastante recetivos em colaborar na investigação, não se descurando os procedimentos éticos de anonimato da identidade dos participantes, confidencialidade dos dados e consentimento informado. E para uma melhor compreensão, os resultados do ‘percurso’ da aprendizagem profissional da estagiária exploram a sua trajetória desde o momento inicial, a sua integração progressiva, através do trabalho em pequeno grupo e, por último, a assunção de responsabilidade total da rotina diária, salientando que todos os nomes citados são fictícios.

Resultados

Para uma melhor compreensão do contexto observado importa referir que o estudo decorreu numa instituição particular de solidariedade social (IPSS) apoiada pela Associação Criança, que tem como missão promover programas de intervenção para a melhoria da educação de crianças pequenas nos seus contextos organizacionais e comunitários (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001).

O grupo de crianças é constituído por vinte e cinco, distribuídas em 14 meninas e 11 meninos, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade. Na sala de atividades em questão, a educadora identifica o MEM (Niza, 2009) como suporte curricular do seu trabalho pedagógico e, por isso, não é surpreendente que uma parede da sala apresente os instrumentos de regulação dos processos de ensino-aprendizagem: o diário de turma, as folhas das comunicações, as regras combinadas em grupo, o mapa de presenças, o mapa de atividades e os inventários.

A sala está dividida em sete áreas de aprendizagem e bem delimitadas no espaço, sendo elas: a área central, a área da expressão plástica, a área do faz-de-conta, a área das construções, a área dos jogos, a área da leitura e escrita e a área das experiências. Por seu turno, a rotina, diária e semanal, integra nove momentos distintos: acolhimento, planificação em conselho, atividades e projetos, pausa, comunicações, almoço, atividades de recreio, atividade cultural coletiva e balanço em conselho.

Com base nos dados recolhidos destaca-se, no início da aprendizagem profissional, a vivência de sentimentos de apreensão e sedução por parte da estagiária. Subjacentes a estes sentimentos estão dois motivos distintos, ainda que complementares, como salienta:

O início do estágio causou-me (...) medo de não conseguir concretizar a teoria na prática. Caracterizo-me sobretudo por estar bem sustentada teoricamente, mas não saber até que ponto isto me poderia ser útil para me revelar como uma profissional de educação competente. Isto fruto, essencialmente, de anteriores experiências de observação consideradas como pouco enriquecedoras ou, como costume dizer, que me levaram a aprender a prática educativa quase exclusivamente 'pela negativa' (portefólio, p.12).

Acresce igualmente referir que, na entrevista, Joana menciona:

(...) o vislumbrar de uma prática pedagógica de qualidade fez com que eu investisse nesta experiência, consciente da sua importância para a minha formação profissional (...) (entrevista, junho)

Importa considerar que nestas perceções está patente a insegurança sentida pela estagiária nos primeiros momentos do estágio. Naturalmente, esta explicita a dualidade entre a academia e o jardim-de-infância, evidenciando o confronto entre os saberes teórico e prático. Só através do contacto e da experimentação com essa realidade, é que Joana aprende a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais e a consolidar atitudes de cooperação com as crianças e adultos presentes, em prole de uma educação de qualidade.

Neste contexto a cooperante desenvolve uma integração progressiva, questionando no momento do tempo de atividades e projetos o grande grupo sobre quem gostaria de trabalhar com a estagiária.

No seu início, Joana, assume um posicionamento adverso aos princípios de reciprocidade e mutualidade caracterizadores desta sala de infância, pois decide previamente aquilo que a criança deve fazer e pensar, dando instruções relativamente a como explorar e experimentar os materiais e não valorizando os seus interesses e descobertas, como se ilustra no seguinte extrato de uma filmagem representativa de uma atividade com um grupo de cinco crianças numa mesa:

A estagiária pergunta: “Vocês querem experimentar se o íman [de forma cilíndrico e preso a uma corda] agarra estes materiais que temos aqui?” E coloca a caixa no meio da mesa que contém colheres, tesouras, tubos de papelão, pregos, pedaços de esferovite e massas. “Querem ver se agarra?” e, retirando a caixa para a sua beira, acrescenta: “por exemplo, uma colher? Querem experimentar para ver se agarra uma colher?” E dá a colher a uma criança que está sentada do seu lado direito. Mas como tinha o íman ao contrário, a criança responde: “Não dá”. E procura devolver a colher. Joana questiona a criança: “E do outro lado?” A criança reage em conformidade e diz: “Ah, ah, ah!” Joana retorque: “Então dá, ou não dá?” “Dá”, responde a criança. E Joana escreve no seu bloco. Duas crianças pegam nos respetivos fios e baloiçam o íman com as colheres dizendo: “dlim-dlão, dlim, dlão”. Joana, olhando-as, diz: “Tem muita força, segura a colher. Olha, queres experimentar isto? [enquanto dá a criança um rolo de papelão]”. Como não atrai o objeto, a criança abandona-o de imediato. Entretanto, outra criança mostra o efeito giratório do cabo, toda contente. Joana retira-lhe a colher, coloca-a na caixa e dá-lhe um pedaço de esferovite, perguntando: “Acham que isto agarra ao íman?” “Esta (a colher) cola”, diz uma criança. “Então se esta cola, se cola pões ali”, diz Joana indicando a caixa. A criança reage em conformidade (...) (filmagem, março).

Este mesmo aspeto está patenteado na seguinte nota de campo:

Juntamente com cinco crianças, apresenta ímanes retangulares inicialmente “escondidos” em caixas e cliques de diferentes tamanhos. O procedimento é o mesmo: pergunta – resposta, anota no bloco e não deixa efetuar a livre exploração. Algumas crianças desmotivam-se e acabam por abandonar a tarefa, restando apenas com uma (nota de campo, abril).

Nestas situações é perceptível como a estagiária orienta a atividade em função do objetivo educacional que previamente identificou, baseando-se apenas no assunto-matéria e desvalorizando as descobertas exploratórias das crianças. Demonstra ainda gestos pouco positivos quando retira, sem permissão prévia, os objetos das suas mãos.

De facto, as dificuldades iniciais da estagiária em (re)construir a sua ação pedagógica representam um aspeto crucial na sua jornada de aprendizagem, na qual se destacam duas notas de campo:

Joana refere que quer implementar o COR com duas crianças, em torno da linguagem e da dimensão social e compará-las nestes níveis, apesar de saber que têm ritmos diferentes (nota de campo; março).

Joana assinala que desenvolve uma pesquisa em torno do mapa de atividades: as áreas em que vão mais, perante aquelas que vão pouco e outras em que não vão (nota de campo, abril).

Da parte da cooperante surge o persistir no pensamento para a reflexão na ação e sobre a ação, salientando que:

Mais importante do que comparar, é necessário criar situações no sentido de as crianças avancarem (nota de campo, março)

É importante a valorização do compromisso sem que este se torne obrigatório (nota de campo, abril).

Nos comentários realizados subentende-se o processo de ensino-aprendizagem como espaço de reflexão, mostrando que, apesar dos dilemas dos limites com que as crianças e adultos, por vezes se confrontam, terá que se desenvolver uma genuína elaboração de um plano de trabalho, reconhecendo a intervenção do adulto como determinante no desenvolvimento e progressão da criança.

Nesse processo inicial, destaca-se pelo portefólio da estagiária a complexidade de rutura com o ensino transmissivo, a difícil transição da função do ensinar para a função de saber como fazer aprender, como se ilustra no seguinte excerto:

(...) o que se tornou difícil para mim nos primeiros tempos de estágio foi a consciencialização de que eu, enquanto elemento adulto na sala, não possuía o monopólio do saber nem da voz (...) (portefólio, p.34).

A cooperante, atenta às dificuldades da estagiária, desenvolve a construção cooperada de competências pessoais e profissionais, que lhe permitam a reconstrução das crenças que traz para a aprendizagem profissional. Através de ciclos de reflexão partilhada, assentes na colaboração conduziram à superação dos constrangimentos iniciais da estagiária, como refere a cooperante:

(...) A progressiva apropriação que foi fazendo do modelo, a leitura e exploração que, em sessões de supervisão fizemos de autores do Movimento, trouxeram a esta estagiária a tranquilidade que precisava para prosseguir mais confiante no estágio (...) (entrevista).

Proporcionar significações à estagiária, assentes nas práticas socio construtivistas, foi o grande propósito da cooperante, incentivando a mesma à assunção da responsabilidade dos momentos da rotina diária. Segue um extrato de uma situação ocorrida no tempo de acolhimento:

A estagiária pergunta: “João qual é o teu comunicado? Olhem ele ontem tomou leite antes de ir para a cama”. “Remédio” - diz a criança. A estagiária afirma: “Tomaste remédio. Porque é que tomaste remédio?” A criança responde: “Por causa da tosse”. “Vocês já o ouviram tossir aqui na sala?”, diz a estagiária. “Sim. Eu estou doente”, responde a criança. No seguimento Joana refere: “Queres que escreva que estás doente?” A criança anui com a cabeça e acrescenta: “Leite e fui para a cozinha”. A estagiária questiona: “Leite e o...?” Ao que a criança diz: “É o remédio com água”. A estagiária volta a afirmar: “Vamos ajudá-lo a construir o texto dele, vamos Pedro?” João acrescenta: “Ontem tomei leite”. Entretanto, Joana começa a escrever soletrando: “on...tem. Agora vou escrever to...mei”. “Tomei leite”, diz o João olhando a escrita de Joana. Joana acrescenta: “Devagarinho, eu não escrevo tão rápido como tu falas. Lei...te. Olhem que palavra bonita: leite”. “O remédio e a água”, diz outra criança. “Então tomei leite e remédio com água, posso escrever assim?”, diz Joana (filmagem, março).

No tempo de planificação em conselho desenvolvido totalmente pela estagiária destaca-se o seguinte extrato:

“Olhem, a Filipa diz que quer ir para a área das experiências. O que vais lá fazer, Filipa? Diz alto aos teus amigos, Filipa”, diz Joana. “Vai trabalhar com a máquina fotográfica”, diz outra criança. Joana refere: “Vai trabalhar com a máquina fotográfica. Queres ir marcar no mapa?” A criança anui com a cabeça. Joana questiona a criança de novo: “Olha e queres escolher algum amigo para trabalhar contigo?” A criança indica um colega, ao que a estagiária refere: “André, gostavas de ir?” A criança responde afirmativamente, pelo que Joana acrescenta: “Vocês ajudam-se um ao outro a preencher o mapa?” No seguimento a criança procura autonomamente a fotografia da área no sentido horizontal, procurando em seguida descer na vertical até fazer coincidir o seu nome com a respetiva área (filmagem, abril).

Ilustra-se ainda, a título de exemplo, outra situação na sala, também ocorrida no tempo de planificação em conselho:

Joana pergunta: “Então para que área queres ir?” Ao que uma criança responde: “Para a área da plástica, vou fazer um crocodilo. E vou fazer o crocodilo com o Nuno”. E as crianças levantam-se para assinalar no mapa de atividades. No seguimento a estagiária questiona: “Francisca, queres dizer aos amigos para onde queres trabalhar? Olhem, vocês ouviram? A nossa Francisca quer ir para a área das construções. Queres escolher um amigo para ir contigo? Queres?” A criança responde: “O Ricardo”. Depois Joana interpela perguntando: “Ricardo, queres ir com a Filipa para a área das construções?” A criança indica: “Quero” (filmagem, junho).

Joana aprende, deste modo, a transpor para as crianças a responsabilidade de decidir o que querem fazer e saber, bem como com quem querem fazer, tendo como ponto de partida os seus interesses e motivações, numa interação socio centrada e estruturante da comunicação, cooperação e negociação entre a estagiária e a criança e as crianças entre si. Pode ainda afirmar-se que a estagiária interage dando liberdade à criança para gerir as atividades, bem como o espaço, o tempo e os companheiros de trabalho, proporcionando uma vivência democrática e garantindo a participação da criança na gestão da vida na sala de infância.

No tempo das comunicações, a estagiária também incentiva e apoia a partilha de experiências da criança, conforme o extrato que se segue:

Joana pergunta às crianças: “Onde estavam os ratinhos?” Uma das crianças responde: “Estavam no livro”. No seguimento, a estagiária menciona: “Queres ir buscar o livro onde encontraste os hámsteres?” Mostra o livro, mostra a capa. A criança vira o livro para todos. Joana pergunta às crianças: “Olhem, vocês sabem qual é o título deste livro? O título?” Algumas crianças respondem: “Não!” A estagiária dirigindo-se à criança pergunta: “Sabes, Ana, qual é o título deste livro? Onde está o título, Ana? Mostra aos amigos onde está o título do livro”. Ana vira o livro para todos e aponta o título com o indicador. Joana diz: “Boa! Qual é o título, Ana? Sabes o que é que diz nessas letras gordinhas?” Outra criança diz: “Cor de laranja”. Joana acrescenta: “Cor de laranja? As letras são cor de laranja. O que está escrito, o que querem dizer aquelas letrinhas? Diz hamster” (Conselho, tempo de comunicações, março).

No seguinte extrato, no momento do diário de turma, o cenário é similar, destacando-se os pares como informantes da regulação formativa que decorre da exposição das produções. A interpelação da cooperante vai no sentido de estimular a estagiária à cooperação e interajuda entre pares:

A estagiária refere: “Vá lá, só nos falta ler a última frase do Diário: Ontem cortei com uma tesoura o meu caracol e depois pinte. Quem é que está a fazer um caracol nesta sala?” No seguimento uma criança responde: “É a Andreia”. A estagiária anui: “É a Andreia, sim senhor.” (...) No sentido de interajuda a cooperante intervém afirmando: “Oh Andreia, os teus amigos quando olharam para o teu caracol disseram assim. O Carlos disse que lhe faltavam os olhinhos. O André disse que lhe faltavam os olhos, a boca e o nariz. Tu já tens aqui uma ajuda para o teu trabalho de hoje. (...) Achas que vais precisar de ajuda para terminar o teu trabalho? Olha, António, ela diz que precisa de ajuda, está bem?” “Eu vou fazer a minha formiga”, responde o António. A educadora acrescenta: “A tua formiga? Olha, pode ser que enquanto fazes a formiga tu possas ajudar porque ela não se pode esquecer, o que achas?” António concorda com a cabeça. A educadora pergunta ainda: “Está bem, Andreia? Ele vai-te lembrando o que tu não podes esquecer no teu caracol, está bem?” A Andreia anui com a cabeça. A estagiária termina mostrando o cartaz para todos e acrescenta: “Eu acho que sim, a Joana escreveu tanta coisa. Eu acho que

trabalhámos muito”. Depois levanta-se para afixar o diário de turma (filmagem, avaliação em conselho, maio).

Ressalta-se ainda um excerto do portefólio de Joana no qual menciona:

(...) Senti na pele a importância de garantir a motivação de todos, conjugando a atenção à totalidade do grupo, com a atenção individualizada a cada criança, o que implica, necessariamente encorajar o envolvimento das crianças para com aquilo que está a ser verbalizado por apenas uma, ao mesmo tempo que se espera que outra tome a sua vez nos seus diálogos (...) (portefólio, p.25)

Além deste aspeto de tomada de consciência partilhada sobre os processos envolvidos na regulação do grande grupo, a estagiária revela a vivência das atividades e dos circuitos de comunicação para a construção mútua de significados e de aprendizagens. Mais uma vez o portefólio desenvolvido pela estagiária dá sentido ao que vivenciou no contexto de estágio e ao que depois define como objetivo a perseguir:

(...) o principal legado que a experiência de estágio me deixou foi ter-me tornado numa melhor democrata e, conseqüentemente, numa melhor cidadã, o que está diretamente relacionado com a constante partilha de poderes e de saberes a que a experiência naquela sala de atividades me habituou (portefólio, p.35).

Assim, e reconhecendo a importância que assume a cooperante, importa, por último considerar a sua visão. No âmbito da entrevista esta refere que:

(...) tem uma boa fundamentação teórica, é bastante autónoma e facilmente incorporou os instrumentos reguladores (mapa das presenças, mapa das atividades, folha de comunicações e diário de grupo) da vida na sala de infância (...) O confronto com um modelo curricular pouco conhecido da estagiária foi o motivo para a passividade que inicialmente a caracterizou no percurso da sua aprendizagem profissional.

Como aspetos menos positivos a cooperante salienta o facto de a estagiária prolongar, em demasia, a escrita dos textos livres, sublinhando que é uma construção paulatina e que as crianças não precisam ainda de aprender de imediato a sua finalidade. Outro aspeto assinalado prende-se com a necessidade da formanda encontrar sobretudo “o equilíbrio nas cedências e o equilíbrio nas exigências”, apontando a necessidade de aprender que “mesmo chamando a atenção para as regras da sala e levá-las a cumprir com aquilo que se tinha combinado, se faz com mais docilidade porque elas são pequeninas.”

Discussão

A principal implicação deste estudo remete para a interdependência e interatividade entre a aprendizagem profissional estagiária e o contexto supervisão. Também se destaca a importância dos processos supervisivos para que a estagiária e futura educadora ‘aprenda’ a (re)construir saberes e competências suportadas em valores que considerem as crianças num quadro de cidadania democrática. Nessa aprendizagem reconhece-se que a cooperante não a desafia para uma mera aplicação mecanicista do modelo pedagógico, nem tão pouco se limita a um confronto de vontades, mas acentua uma escolha fundamentada e refletida, que interliga a teoria e a prática para a (re)construção da pedagogia da infância.

Torna-se, assim, necessário repensar as práticas de supervisão e compreender as vantagens e implicações da formação em contexto. Neste sentido, a relevância de construção de parcerias e de abertura e flexibilidade das instituições de formação na criação de condições efetivas de desenvolvimento profissional consubstanciam-se como ingredientes imprescindíveis que deverão ser alvo de atenção.

Futuras investigações deverão pesquisar e descortinar oportunidades, espaços e tempos de experimentação de situações inovadoras. Este pode ser um meio de estreitar a relação entre as escolas e os centros de investigação, de relacionar a teoria e a prática e de valorizar a profissão, pelo reconhecimento da importância do conhecimento produzido em diferentes contextos.

Referências

- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2006). *O Planeamento da Pesquisa Qualitativa – Teorias e Abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Fontana, A. & Frey, J.H. (2000). The Interview: from structured questions to negotiated text. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Orgs.), *Handbook of qualitative research* (pp. 645-672). London: Sage Publications Inc.

- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2010). *Supervision and Instructional Leadership*. Boston: Pearson.
- Gómez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mesquita, E., & Rodão, M. C. (2017). *Formação inicial de professores. A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Niza, S. (2009). Contextos cooperativos e aprendizagem profissional: a formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (Org.), *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2005). Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças – o ciclo de homologia formativa. In C. Guimarães (Org.). *Perspectivas para Educação Infantil* (pp. 3-31). São Paulo: Junqueira e Marin Editores.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direção a um modelo ecológico de supervisão de professores. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola* (pp. 94-118). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). Do Projecto Infância à Associação Criança: da formação escolar à formação em contexto. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Org), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 14-26). Braga: Livraria Minho.
- Sá-Chaves, I. (2002). Práticas de supervisão: Tempo e memórias de formação. *Infância e Educação; Investigação e Práticas. Revista de Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, 4, 70-78.
- Saracho, O. N. (2002). Preparação dos Educadores de Infância para os modelos de Educação de Infância nos Estados Unidos. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 921-952). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sergiovanni, T., & Starrat, R. (2007). *Supervision A redefinition*. Boston: MCGraw-Hill.
- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-466). United States of America: Sage.
- Tracy, S.J. (2002). Modelos e Abordagens. In J. Oliveira-Formosinh (Coord), *A Supervisão na Formação de Professores: da sala de aula à escola* (pp. 19-92). Porto: Porto Editora.