



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE  
PAULA FRASSINETTI

## **A INTERACÇÃO NA SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**Um contributo para a regulação das atitudes supervisivas no processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários.**

Trabalho de Projecto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: área de especialização em Supervisão Pedagógica realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro

Maria Alice Fonseca da Silva Príncipe dos Santos

Porto  
Novembro 2011

## Resumo

A formação em Supervisão Pedagógica vem adquirindo uma importância cada vez mais reconhecida, tanto para os supervisores cooperantes das instituições de estágio como para supervisores das Instituições de Ensino Superior.

A interacção que o supervisor cooperante estabelece com o estudante estagiário é entendida, nesta investigação, como um aspecto fundamental para a qualidade da supervisão da prática pedagógica, podendo ser um factor facilitador ou inibidor da aprendizagem e desenvolvimento do supervisando.

Com o presente estudo procuramos compreender as percepções dos supervisores cooperantes e estudantes estagiários acerca dos aspectos que devem ser valorizados na interacção durante o processo de supervisão.

Para tanto, esta investigação de natureza qualitativa, apoiou-se em diferentes instrumentos de recolha de dados, como inquéritos por questionário, observações e reflexões dos estagiários, que permitiram ao investigador interpretar a opinião dos sujeitos inquiridos e observados relativamente aos aspectos que consideram importantes na interacção e que, confrontados com revisão bibliográfica, tornaram possível a construção do Guião de Regulação da Interacção na Supervisão Pedagógica (GRISP).

Pretende-se que este guião, constituído por indicadores para auto-avaliação, reflexão e regulação das atitudes/qualidades de interacção dos educadores, contribua para melhorar a qualidade da interacção supervisiva.

**Palavras-chave:** interacção, supervisão pedagógica, estágio, desenvolvimento pessoal e profissional, educação de infância, auto-avaliação, reflexão e regulação de atitudes.

## Abstract

Training in Pedagogical Supervision has been increasingly acknowledged, both by cooperating supervisors from institutional training and by supervisors from a School of Higher Education.

In this research study, the interaction established by the cooperating supervisor and the trainee is considered to be vital for the quality assurance of pedagogical practice supervision. It may act as an enhancer or inhibitor in the learning process and development of the trainee.

With the present study we intended to understand the perceptions of cooperating supervisors and trainee students about what should be valued in interaction during the supervision process.

Therefore, this qualitative research was based on different data collection instruments such as questionnaire surveys, field observations and reflections of the trainees, allowing the researcher to interpret the view of persons interviewed and observed on the aspects that they consider important regarding interaction and which, confronted with literature review, made possible to draw up a Regulation Guide to the Interaction in Pedagogical Supervision.

It is intended that this guide, consisting of indicators of self-evaluation, reflection and regulation of attitudes / qualities of cooperating supervisors, contributes to improve the quality of supervisory interaction.

**Keywords:** interaction, pedagogical supervision, training, personal and professional development, early childhood education, self-evaluation, reflection and regulation of attitudes.

## Agradecimentos

Esta dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – área de especialização em Supervisão Pedagógica – tornou-se possível com o apoio de várias pessoas a quem gostaria de agradecer.

À Professora Doutora Clara Craveiro, minha orientadora e amiga, cujo profissionalismo se traduziu na exigência mas também na generosa partilha do seu saber. Uma orientação que me conduziu a inúmeras aprendizagens, possibilitadas pela confiança que continuamente depositou em mim, pelo encorajamento em momentos de algum desânimo, pela disponibilidade para tirar dúvidas e reflectir em conjunto e pela competência que sempre revelou no acompanhamento desta investigação.

À Direcção da ESE de Paula Frassinetti, pela possibilidade da realização desta formação.

A todos os supervisores cooperantes e estagiários que colaboraram nesta investigação e tornaram possível a sua realização.

Aos amigos que se interessaram pelo tema deste estudo e me apoiaram, entre os quais destaco a Belinha, pelo incentivo constante, e a Brigitte, pelo apoio nos momentos difíceis e partilha de ideias ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

À minha família, a quem tenho privado de muitos momentos de convívio, um obrigada pela compreensão e a promessa de brevemente recuperarmos o tempo perdido.

Aos meus filhos, pela força e incentivo em todos os momentos.

Ao meu marido, um agradecimento especial pelo apoio incondicional.

# Índice

<b>Resumo</b> .....	<b>II</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>III</b>
<b>Agradecimentos</b> .....	<b>IV</b>
<b>Índice</b> .....	<b>V</b>
<b>Lista de abreviaturas</b> .....	<b>VIII</b>
<b>Índice de gráficos</b> .....	<b>IX</b>
<b>Índice de quadros</b> .....	<b>X</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Justificação do tema, definição da problemática, pergunta de partida e formulação dos objectivos</b> .....	<b>6</b>
Pergunta de partida e objectivos do estudo .....	10
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>11</b>
<b>Capítulo I - O desenvolvimento pessoal e profissional</b> .....	<b>12</b>
1. Desenvolvimento pessoal e profissional: diferentes perspectivas	12
2. A construção da identidade profissional.....	14
3. A importância do estágio no desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros educadores .....	16
3.1. Reconhecimento legal da importância da prática pedagógica na formação dos Educadores de Infância .....	20

3.2. O estágio e o desenvolvimento de competências .....	20
<b>Capítulo II - A supervisão da prática pedagógica .....</b>	<b>25</b>
1. Diferentes concepções de Supervisão .....	25
2. Funções do supervisor .....	27
3. Cenários de Supervisão .....	31
4. O <i>Coaching</i> e a Supervisão .....	39
<b>Capítulo III - A Interação no processo de Supervisão .....</b>	<b>43</b>
1. Importância e implicações.....	43
2. Qualidades de interação na supervisão .....	46
2.1. Relações de ajuda .....	46
2.2. Comunicação .....	51
2.3. Diálogo .....	54
2.4. Escuta Activa .....	55
2.5. Feedback .....	56
2.6. Reflexão .....	57
2.7. Autonomia .....	58
2.8. Colaboração.....	60
3. Ambientes supervisivos positivos .....	63
4. Tensões e conflitos na relação supervisiva.....	65
<b>PARTE II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>68</b>
<b>Capítulo IV - Metodologia da investigação .....</b>	<b>69</b>
1. Opções metodológicas.....	69
2. Amostra.....	72
3. Procedimentos e técnicas de recolha de dados.....	72
3.1. Inquérito por Questionário.....	73
3.2. A observação .....	75
3.2.1. Na sala de actividades .....	76

3.2.2. Nas reuniões de planificação e reflexão entre educador e estagiário.....	76
3.3. Reflexões das estagiárias .....	77
4. Tratamento dos dados .....	77
<b>Capítulo V – Descrição, análise e interpretação dos dados.....</b>	<b>80</b>
1. Questionários sobre a interacção na supervisão da prática pedagógica.....	80
1.1. Caracterização do universo .....	80
1.1.1. Caracterização dos supervisores cooperantes respondentes ao inquérito por questionário .....	80
1.1.2. Caracterização dos estudantes-estagiários respondentes ao inquérito por questionário .....	83
1.2. Descrição dos dados obtidos nos inquéritos por questionário ....	84
1.3. Análise e interpretação dos dados obtidos nos inquéritos por questionário.....	94
2. Observações em sala de actividades e reuniões de planificação e reflexão.....	98
2.1. Caracterização dos sujeitos observados em sala de actividades e reuniões de planificação e reflexão .....	98
2.2. Descrição dos dados das observações realizadas em sala de actividades .....	99
2.3. Descrição dos dados nas reuniões de planificação e reflexão..	102
2.4. Análise e interpretação dos dados das observações em sala de actividades e reuniões de planificação e reflexão .....	109
3. Guião de Regulação da Interacção na Supervisão Pedagógica	119
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>123</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXOS</b>	

## **Lista de abreviaturas**

**ESE** – Escola Superior de Educação

**SC** – Supervisor Cooperante

**ES** – Estagiário

**GRISP** – Guião de Regulação da Interação na Supervisão Pedagógica



## Índice de gráficos

Gráfico 1 - Idade .....	81
Gráfico 2 - Género .....	81
Gráfico 3 – Habilitações académicas .....	82
Gráfico 4 – Tempo de serviço .....	82
Gráfico 5 – Experiência em supervisão.....	83
Gráfico 6 – Género dos estudantes-estagiários.....	83
Gráfico 7 – Idade dos estudantes-estagiários.....	84

## Índice de quadros

Quadro 1 - 1ª Grelha – Agrupamento de categorias e criação de dimensões .	97
Quadro 2 - Dados de identificação dos Supervisores Cooperantes.....	98
Quadro 3 - 2ª Grelha – Aglutinação de categorias e integração das categorias emergentes .....	118
Quadro 4 – Guião de Regulação da Interação na Supervisão Pedagógica (GRISP) .....	120

## **Introdução**

No cenário da política educativa actual, a formação de professores é encarada como processo de desenvolvimento pessoal e profissional, tendo sido progressivamente atribuído à supervisão um papel cada vez mais determinante para a qualidade da formação.

Encontram-se na literatura disponível acerca da questão diversos autores (Oliveira-Formosinho, 2002a, 2002b; Alarcão, 1999; Alarcão e Tavares, 2003; Alarcão e Roldão, 2008; Vieira et al. 2006, entre outros) que abordam a importância da supervisão na formação de professores, com vista a melhorar a qualidade de trabalho dos profissionais de educação.

A supervisão da prática pedagógica, considerada uma ferramenta de orientação e formação, em muito contribui para esta qualificação, exigindo uma comunicação assídua e interacção positiva entre os supervisores das instituições de formação, os supervisores cooperantes nos contextos de estágio e os estudantes em estágio. Também o processo de Bolonha veio conferir ao supervisor cooperante um papel cada vez mais significativo no acompanhamento e apoio ao estudante-estagiário (Decreto-Lei nº 43/2007), na medida em que, afinal, é com ele que o aluno passa grande parte do seu tempo de estágio.

A par da crescente responsabilização e consequente responsabilidade do supervisor cooperante está a responsabilidade do supervisor institucional, cada vez mais consciente da necessidade de apoiar e formar aqueles profissionais que orientam estudantes-estagiários em situação de iniciação à prática profissional (Decreto-Lei nº 43/2007, art. 19º, alínea 4), já que as concepções e as práticas de supervisão dos primeiros, concretamente ao nível das interacções que estabelecem com os estagiários, podem influenciar a sua aprendizagem e desenvolvimento. A atmosfera afectivo-relacional que é criada promove ou dificulta o processo de supervisão da prática pedagógica com efeitos no processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem do

estudante (Alarcão e Tavares, 2003; Chickering e Reisser, 1993; Oliveira, 1992; Ludovico, 2007).

Deste modo, as condições em que decorre o estágio, com destaque para a interação, “(...) ideal da comunicação, a meta da comunicação humana” (Berlo, 1989 in Fachada, 2010: 73), parecem-nos fundamentais neste contexto, em que se pretende que o estagiário consiga desenvolver uma série de competências e aprenda a ser um bom profissional (Decretos-Lei n<sup>os</sup> 240/2001 e 241/2001, de 30 de Agosto). A comunicação da acção profissional baseia-se em grande parte na importância do supervisor cooperante junto do estagiário, na medida em que é com o estudante que partilha o seu conhecimento prático num diálogo e reflexão sistemáticos (Oliveira-Formosinho, 2002).

Destacam-se, sobretudo, as atitudes do supervisor cooperante que definem o seu estilo de interação e supervisão, facto que influencia o equilíbrio emocional do estagiário e, conseqüentemente, a sua aprendizagem, desempenho e desenvolvimento. A preocupação com o desenvolvimento humano e bem-estar do futuro educador coloca o supervisor cooperante numa atitude de compreensão dos problemas e situações da prática e do aluno enquanto pessoa, devendo revelar-se sensível, aberto, disponível e empático (Alarcão e Tavares, 2003; Rogers, 1972-1985), entre outras qualidades que devem caracterizar alguém que lida com pessoas e com a manutenção dos seus percursos enquanto formandos, a gestão das suas expectativas e frustrações, a construção de uma identidade profissional.

A interação que o educador estabelece com o estagiário assume, assim, particular importância na prática supervisiva, tendo vindo a ganhar representação entre alguns autores que valorizam nas suas investigações aspectos respeitantes à dimensão relacional (Rogers, 1972-1986; Oliveira, 1992; Sá-Chaves, 1994; Oliveira-Formosinho, 2002; Alarcão e Tavares, 2003; Vasconcelos, 2007; Ludovico, 2007; Formosinho, 2009; Estanqueiro, 2009; Fachada, 2010; Hughes, 2010), constituindo também para a investigadora um tema de grande interesse, pela relação com a experiência profissional como supervisora de estágios de uma instituição de formação (ESE), problemática essa também despertada e logo enquadrada por observações e vivências no

exercício das suas funções. A confrontação com práticas supervisivas que demoram a alterar, com atitudes que resistem à mudança, com questões dos educadores e dos estudantes e com a vontade de se produzirem melhorias nos contextos de estágio, apresentam um conjunto de desafios que motivam a investigadora a reflectir e tornam pertinente a realização desta investigação.

O estudo da interação na Supervisão da Prática Pedagógica como um contributo para a análise das atitudes supervisivas ganha uma particular relevância, na medida em que possibilita perceber o que são contextos de qualidade supervisiva, nos quais os estudantes podem aprender e desenvolver uma conduta de trabalho, com ela podendo ensaiar e pôr à prova aspectos da futura prática, numa atmosfera afectivo-relacional positiva, que lhes permite ter uma participação activa e tranquila.

Este estudo ganha, ainda, um maior sentido porque a compreensão que decorre desta realidade poderá contribuir para elevar a qualidade da interação supervisiva, concretamente ao nível das atitudes dos supervisores cooperantes, a qual, conforme pretendemos dar conta, deve ser guiada por critérios mínimos.

Nesta ordem de ideias, relativamente ao processo supervisivo, é importante questionar e procurar processos e meios que possibilitem uma resposta tanto às necessidades dos educadores cooperantes como aos anseios dos estudantes. Neste quadro, uma revisão da literatura sobre Desenvolvimento Pessoal e Profissional, Supervisão e Interação no processo de supervisão é fundamental, nomeadamente para perceber as condições essenciais ao exercício das práticas supervisivas, favoráveis à aprendizagem da profissão e ao desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários.

Tal como já referimos, são vários os autores, apontados ao longo deste estudo, que sublinham a importância da dimensão relacional no processo de supervisão, concretamente no que diz respeito à interação supervisor cooperante-estagiário que poderá ser inibidora ou facilitadora do desenvolvimento do formando, dependendo de um conjunto de atitudes que a caracterizam e definem o seu estilo. Esta revisão bibliográfica serve, ainda, e conforme fomos já anunciando, para servir a construção de um dispositivo de

auto-avaliação, reflexão e regulação da acção supervisiva, que se apresentará então como uma oportunidade para promover a tomada de consciência de pontos fortes e pontos fracos, permitindo ao supervisor cooperante analisar e reflectir sobre as suas atitudes na interacção com o estagiário e perceber quais os aspectos a melhorar. A reflexão proporcionada por este dispositivo possibilitará, assim, o aperfeiçoamento das práticas supervisivas que temos indicado ao “tornar consciente as implicações sociais das acções dos supervisores” (Sá Chaves, 1994, cit. Ribeiro, 2000: 90), inculcando no supervisor cooperante uma *flexibilidade relacional* de extrema importância na resolução das situações com que se depara (Ludovico, 2007: 76). Consequentemente, aos estudantes é-lhes dada a possibilidade de frequentar um contexto de estágio de superior qualidade, em que a intuição e o afecto são tão valorizados quanto a dimensão cognitiva (Machado, 2002 in Ludovico, 2007) e em que lhes é proporcionado um ambiente harmonioso e seguro, onde existe a oportunidade de aprenderem e crescerem como pessoas e profissionais (ibidem) e serem acompanhados por supervisores competentes

É com base nestes pressupostos que esta investigação se encontra organizada do seguinte modo:

A primeira parte, que diz respeito ao enquadramento teórico, é composta por três capítulos.

O capítulo I aborda a temática do Desenvolvimento Pessoal e Profissional. Defende-se que a formação se desenha a partir das práticas, no contexto de estágio, local onde todos aprendem e a partir do qual é possível desenvolver uma Identidade Profissional.

No capítulo II acentua-se a importância da Supervisão Pedagógica onde são explorados conceitos, funções, cenários de supervisão e feita uma breve articulação entre o coaching e a supervisão.

No capítulo III o enfoque é colocado na interacção desenvolvida através do processo de Supervisão e a sua importância para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Na segunda parte, o capítulo IV diz respeito à metodologia de investigação, onde são apresentadas as opções metodológicas e os

instrumentos de recolha de dados utilizados. No capítulo V procede-se à caracterização dos sujeitos de investigação e à descrição, análise e interpretação dos dados recolhidos.

As considerações finais apresentam uma síntese que resulta de reflexões decorrentes da investigação realizada, pretendendo destacar-se, sobretudo, aspectos que justificam a existência do dispositivo de auto-avaliação, reflexão e regulação da prática supervisiva e de como poderá o mesmo apoiar a acção dos supervisores cooperantes nos contextos de estágio.

## **Justificação do tema, definição da problemática, pergunta de partida e formulação dos objectivos**

A supervisão como acção reguladora e formativa de educadores cooperantes e de estudantes-estagiários constitui uma inquietação que atravessa o dia-a-dia profissional da investigadora, pois, enquanto supervisora da prática pedagógica, interroga-se, continuamente, sobre como podem ser melhoradas as práticas supervisivas. A preocupação com o desenvolvimento da profissionalidade dos estagiários leva a um olhar atento sobre a prática pedagógica, concretamente sobre a relação supervisiva e desempenho dos estagiários, tentando perceber o que “favorece ou condiciona o desenvolvimento das capacidades e aptidões do candidato a professor” (Ribeiro, 2000: 90).

Um outro aspecto que justifica a pertinência desta investigação diz respeito ao crescente protagonismo dado ao supervisor cooperante na formação do estudante-estagiário. Neste sentido, o Decreto-Lei nº 43/ 2007, Art. 19.º, n.º 2, vem determinar os seguintes requisitos exigidos aos supervisores cooperantes: *a) Posse das competências adequadas às funções a desempenhar; e b) Prática docente nas respectivas áreas curriculares ou disciplinas, nunca inferior a cinco anos*, os quais tivemos em conta na selecção da nossa amostra.

Da consideração do referido Decreto-lei resulta ainda a preferência por orientadores cooperantes que sejam “(...) portadores de formação especializada em supervisão pedagógica” (Decreto-Lei nº 43/ 2007, Art. 19.º, n.º 3).

A instituição de formação, partilhando a preocupação do Ministério da Educação e reconhecendo o seu papel fundamental no desenvolvimento dos formandos, no domínio da preparação científica e pedagógica, e os supervisores cooperantes, naturalmente em colaboração com a escola de formação, complementam esse papel. Daí decorre a necessidade da instituição



de ensino superior apoiar os educadores cooperantes na sua formação para a função supervisiva, pois estes são elementos cruciais no processo de formação dos estudantes. Tal necessidade é, aliás, reforçada pelo Art. 19.º, n.º 4, do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, onde se pode ler que:

*4—No âmbito da colaboração com as escolas cooperantes, os estabelecimentos de ensino superior devem apoiar os docentes daquelas escolas, em especial, os orientadores cooperantes, no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no domínio da formação de futuros docentes.*

De facto, o contexto de estágio é uma componente fundamental na formação pessoal e profissional dos estudantes (Altet, 2000; Caires e Almeida, 2000, Pinheiro, 2003; Oliveira-Formosinho, 2002; Ludovico, 2007; Formosinho, 2009). Nesta realidade, o educador cooperante constitui um “elemento de referência profissional e afectiva” (Formosinho, 2009: 111) pelas condições, oportunidades, orientação e modelo de prática profissional que oferece e representa para o estudante. Na verdade, a interacção que estabelece com o estagiário é essencial para que este ultrapasse um estágio de dependência inicial e vá conquistando uma maior autonomia e interdependência (Chickering e Reisser, 1993).

Tal competência supervisiva implica maturidade profissional e relacional (Alarcão e Tavares, 2003). Assim, os supervisores cooperantes actuam com base num conhecimento obtido na formação inicial e contínua e a partir de saberes adquiridos pelos anos da experiência profissional. Mas, apesar da *lealdade reflexiva* às suas crenças, saberes e valores (Hansen, 2010) é imperativa a preparação para formar os estagiários, a qual, na maioria dos casos, é inexistente. No entanto, não devemos esquecer a missão do supervisor cooperante que “(...) tem um papel essencial na certificação profissional do curso e na garantia do certificado de aptidão profissional individual de cada futuro professor” (Formosinho, 2009: 138). Ao educador cooperante, que assumiu um compromisso com a escola de formação, cabe, assim, um papel fundamental na formação do estagiário, encontrando-se sistematicamente desafiado por estudantes que se encontram num processo de desenvolvimento e aprendizagem e pedem respostas para as suas questões e necessidades.

Não menosprezando as dimensões intelectual e técnica, destacamos neste estudo a dimensão relacional e sua importância ao nível da supervisão da prática pedagógica, mais concretamente no que respeita aos processos de interação entre o educador cooperante e o estagiário. Com efeito, esta dimensão constitui uma alavanca para a aprendizagem e desenvolvimento, sendo cada vez mais valorizada no perfil docente (Formosinho, 2009), devendo, por isso, ser discriminada e fazer parte do processo profissional de formação (Oliveira-Formosinho, 2002).

Numa perspectiva cosmopolitana (Hansen, 2010), a forma como somos, como nos relacionamos e vivemos essa relação com os outros, permite-nos responder melhor ou pior às situações do quotidiano. Como tal, as interações estabelecidas com os estagiários podem influenciar e até, em alguns casos, determinar o seu comportamento e desempenho profissional. Quando positivas, desencadeiam respostas positivas. No caso contrário, produzem efeitos negativos no próprio e nos outros.

Diversos factores são apontados como indispensáveis ao processo de desenvolvimento do estagiário, entre eles: a relação de ajuda do educador para com o estagiário, fundamental no processo de crescimento e emancipação deste último e na promoção do clima positivo em que deve decorrer o estágio, sendo outro factor que contribui para que os formandos se sintam acolhidos nas suas experiências com respeito e confiança, criando-lhes bem-estar e segurança, e estimulando-lhes a aprendizagem (Matias e Vasconcelos, 2010). Todo o aluno quer ser reconhecido e compreendido, facto que o motivará a empenhar-se cada vez mais. Se o clima é de tensão, o estagiário retrai-se (idem), podendo comprometer altamente o seu desempenho e a aprendizagem.

Pelo exposto, torna-se prioritário pensar na qualidade das práticas supervisivas devido ao impacto que têm no desenvolvimento dos estagiários e criar linhas de orientação que permitam aferir essa qualidade, fornecendo-lhe um guião com um conjunto de indicadores ou, mais concretamente, atitudes/qualidades da interação. É assim que procuramos compreender como podem ser desenvolvidas e fortalecidas as interações que sustentam o

processo de supervisão e conduzem ao sucesso da formação dos estudantes e à sua emancipação.

Dado que os estudantes iniciam a aprendizagem da prática profissional através da observação do desempenho de quem os orienta (Zeichner, 1993), e tendo em conta que os educadores cooperantes são modelos para os nossos estudantes, acreditamos que estes profissionais ao terem oportunidade de melhorar as suas competências estarão a contribuir para uma melhor formação dos nossos estagiários.

Sabemos, por Oliveira-Formosinho e Formosinho, com base no processo de homologia formativa, que normalmente “ensinamos como fomos ensinados e que as rupturas, a esses níveis, são lentas e dolorosas” (2001:55), mas cremos na mudança e no desejo que cada um tem de ser melhor profissional. O questionamento e reflexão sobre a prática parece-nos ser uma estratégia eficaz para alterar algumas formas de actuação, por vezes inconscientes, desafiando os educadores a conhecerem-se para melhor conhecerem os estagiários e os ajudarem a crescer com confiança e entusiasmo.

É neste sentido – não como uma *utopia*, mas como uma dimensão que pode ser aprendida e desenvolvida (Oliveira-Formosinho, 2002) e que possibilitará ao educador renovar o seu olhar sobre o aluno e sobre si próprio – que pretendemos apresentar a interacção.

A intenção final deste estudo é, pois, a descoberta de caminhos que conduzam ao melhoramento das práticas supervisivas e, conseqüentemente, ao crescimento e à emancipação dos estagiários. Por isso, considera-se pertinente senão mesmo urgente a construção de um dispositivo de auto-avaliação que ajude à compreensão da situação actual da acção do educador cooperante na interacção com o estudante-estagiário e que, enquanto instrumento de reflexão, possa servir de apoio à identificação de aspectos a mudar na prática do educador cooperante.

A recolha de dados, baseada na aplicação de questionários e na observação das práticas de supervisão, focalizar-se-á na interacção estabelecida entre educadores cooperantes e estagiários que, em confrontação com o levantamento teórico, permitirá a construção de um dispositivo de auto-

avaliação e reflexão, composto por indicadores de qualidades da interação. Enquanto instrumento de auto-avaliação servirá para identificar a situação actual da acção do educador cooperante e, enquanto instrumento de reflexão, permitirá a tomada de consciência de pontos fortes e fracos, com o intuito de fortalecer ou reformular atitudes e estratégias de supervisão.

## **Pergunta de partida e objectivos do estudo**

Tendo como base a justificação do estudo anteriormente apresentada, estabeleceu-se a seguinte pergunta de partida:

***Que atitudes supervisivas deverão estar presentes na interação entre supervisor cooperante e estagiário de modo a facilitar o seu desenvolvimento pessoal e profissional?***

O problema levantado e a pergunta de partida estabelecida conduzem à necessidade de responder a diferentes objectivos de investigação que ajudaram a estruturar e a desenvolver este trabalho:

- **Objectivo geral:** Caracterizar a interação, ao nível das atitudes supervisivas, no processo de supervisão da prática pedagógica de futuros educadores de infância.
  
- **Objectivos específicos:**
  - Identificar características de uma interação positiva no processo supervisivo, a partir de diferentes perspectivas teóricas e das percepções dos educadores e dos estagiários.
  - Construir um guião que apoie a auto-avaliação, reflexão e regulação das atitudes/qualidades de interação no âmbito da supervisão da prática pedagógica.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

# Capítulo I - O desenvolvimento pessoal e profissional

## 1. Desenvolvimento pessoal e profissional: diferentes perspectivas

O conceito de *desenvolvimento profissional* é cada vez mais abordado na literatura sobre formação de professores. Pretende-se dar resposta às constantes mudanças da sociedade e desafios colocados aos educadores e professores, alertando-os para a necessidade de compreensão da formação como um processo de “aprendizagem contínua, um processo evolutivo e experiencial que reúne possibilidades para adquirir novos conhecimentos, competências e destrezas para melhorar e tornar mais habilitado, eficaz e competente o desempenho profissional” (Craveiro, 2007: 60).

Esta ideia assume especial relevo no que se refere ao supervisor cooperante, o qual deve ser um “profissional em permanente desenvolvimento” (Herdeiro, 2008: 2). Tal implica um esforço de aprendizagem contínuo e de actualização dos conhecimentos, de modo a poder apoiar, de forma adequada, o processo de aprendizagem e desenvolvimento do estagiário. Na verdade, e como bem nota Oliveira-Formosinho (2002: 10) para ser um formador “eficaz e coerente, precisa, ele próprio, de ser formado continuamente”. Deve, pois, procurar estar actualizado e aperfeiçoar-se permanentemente (Delors et al., 1996), responsabilizando-se pela “auto-formação e co-formação” (Severino, 2007: 40).

Assim, num cenário ecológico, e tal como sublinha Craveiro (2007), o conceito de desenvolvimento profissional implica continuidade. No mesmo sentido posicionam-se Alarcão e Tavares definindo-o como “um processo ecológico, inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber-

fazer profissional e de saber estar, viver e conviver com os outros” (2003: 39). Esta perspectiva – que valoriza a pessoa na sua totalidade – torna evidente a importância na aprendizagem das condições oferecidas pelo meio, podendo aquela ser potenciada quando realizada em colaboração, ou, nas palavras de Oliveira-Formosinho, *em companhia* (2009).

Neste contexto, o estágio constitui uma oportunidade de formação e desenvolvimento para o estagiário, mas também para o supervisor cooperante. Não obstante assumirem papéis e tarefas diferentes, aprendem em interação um com o outro. Com efeito, e na esteira de Paulo Freire, teremos de concordar que, “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (1996: 25, cit. Oliveira-Formosinho, 2002: 7).

Craveiro (2007: 61-62), inspirada em Ponte (1996), sublinha vários aspectos que caracterizam o desenvolvimento profissional, tais como ser “construído com os formandos”; ser realizado “a partir das experiências e saberes do professor tendo em vista o seu alargamento”; ser feito a “partir dos problemas do professor”; fazer a “interligação, articulação da teoria com a prática”; dar “atenção aos aspectos cognitivos, mas também, aos aspectos afectivos e relacionais do professor”.

Ora, os contextos de estágio – ao proporcionarem aos profissionais em iniciação à prática, bem como aos que se encontram já em exercício de funções estas condições – contribuem para a aprendizagem ou para o aperfeiçoamento da profissão.

Vários são os motores de desenvolvimento pessoal e profissional, podendo destacar-se o questionamento, a reflexão e a investigação. No dizer de Alarcão (2001), é através das interações que se estabelecem e da investigação e reflexão sobre as práticas que os professores aprendem e se desenvolvem. Debruçaremos a nossa atenção sobretudo na reflexão, porquanto esta – estando ao serviço do pensamento e da acção – se afigura essencial na formação de professores. Reflectir é um acto que permite tomar consciência da acção, adequá-la e, através dela, aprender. Note-se que quando falamos em reflexão referimo-nos não só a uma reflexão conjunta, que

deve existir partilhada entre educador e estagiário, mas também a momentos de reflexão individual, que contribuam para o desenvolvimento da auto-consciência e tornem claro ao profissional quais os aspectos da sua prática que precisa de melhorar, de forma a elevar a sua qualidade profissional.

Simões considera que, para além da reflexão, o apoio e o *feedback* que o professor recebe “durante um certo período de tempo, em situações de colaboração” (2000:18), como por exemplo o estágio, são factores que contribuem de forma significativa para o seu desenvolvimento.

Por outro lado, as *transições ecológicas* que acontecem ao longo do estágio não podem também deixar de ser referidas como facilitadoras do desenvolvimento profissional. Oliveira-Formosinho (2002:102), apoiada no modelo ecológico de Bronfenbrenner, refere que “a prática pedagógica final é concebida como facilitadora da transição ecológica do contexto da instituição de formação para o contexto da profissão, através do contexto da sala e instituição onde se realizam as práticas”. Isto é, o contexto de prática vai permitir ao estudante-estagiário realizar novas tarefas, exercer diferentes papéis e estabelecer novas interações que o ajudam a aprender a profissão e a esclarecer os contornos da sua identidade profissional.

Em suma, o desenvolvimento pessoal e profissional poderá ser visto como um “processo que melhora o conhecimento, competências ou atitudes dos professores.” (Sparks e Loucks-Horsley, 1990, 234-5, cit Rosa e Lima, 2003: 4) e lhes permite responder às exigências da realidade actual. O estágio, contexto de prática, oferece a oportunidade de experimentar, aprender e desenvolver cada um daqueles aspectos, sendo que tanto o supervisor cooperante como o estagiário se encontram em processo de desenvolvimento (Alarcão e Tavares, 2003), devendo este ser um “desenvolvimento profissional cooperado” (Oliveira-Formosinho (2009:10).

## **2. A construção da identidade profissional**

Durante o estágio, o aluno percebe uma série de atitudes do educador que marcam a sua formação positiva ou negativamente. Apesar da



interacção poder ser ensinada (Oliveira-Formosinho, 2002), ela é naturalmente aprendida, com todos os aspectos positivos e negativos, através da observação da prática do supervisor cooperante. Assim, o estagiário que está a aprender a profissão vai ser influenciado na sua forma de estar, de ser e de agir com os outros, uma vez que, como referem Alarcão e Roldão (2008: 33), “o passado escolar, sobretudo o modo como [os educadores] foram ensinados, exerce uma força muito grande sobre as práticas pessoais dos formandos”.

A identidade profissional do futuro educador vai sendo construída sobre as aprendizagens que realizou ao longo do seu percurso e sobre as capacidades que vai desenvolvendo e lhe permitem ter uma atitude crítica face àquilo que é e face ao que deseja ser, o que numa situação inicial de estágio, de grande vulnerabilidade, se torna difícil para o estagiário.

Mackeracher (1980), citado por Chickering e Reisser (1993) refere, relativamente ao percurso de aprendizagem realizado pelo estudante, que, inicialmente, diante de uma nova experiência de aprendizagem, os estudantes apresentam comportamentos de dependência, podendo mostrar-se desorientados e inibidos. Contudo, estes comportamentos poderão dar lugar a outros, em que os estudantes revelam maior autonomia se o ambiente for seguro e se forem encorajados explicitamente a expressarem as suas opiniões e sentimentos. Os autores sublinham a importância desta experiência na construção da identidade, referindo que “As students experience their critical thinking ability and find the courage to express their own thoughts, they discover a new part of the self” (Chickering e Reisser, 1993: 136).

Este processo de aprendizagem com vista à interdependência e à acção concertada de vários elementos revela que não basta ao estudante ser autónomo, pensando e agindo de forma individual. É necessário que respeite a autonomia dos outros, que assuma compromissos, que estabeleça consensos, que pense no bem-estar dos outros e aja em colaboração. Uma das características da interdependência é, segundo Chickering e Reisser “finding the courage to ask for needed assistance (1993: 141), o que pressupõe uma relação de confiança entre as partes e disponibilidade por parte do supervisor

cooperante, característica de um estilo de supervisão colaborativa (Alarcão e Tavares: 2003).

A capacidade reflexiva é essencial neste percurso identitário do formando, como atestam, aliás, Alarcão e Roldão quando afirmam que “Um dos alicerces da construção da identidade profissional apresenta-se como a capacidade de analisar e reflectir” (2008: 29).

Para estas autoras, quer a observação – que constitui um dispositivo de análise – quer a reflexão são promotoras do autoconhecimento profissional. A primeira, já que é proporcionada através da observação de si e dos outros; a segunda porque obriga a um questionamento, regulador da acção profissional. Este processo reflexivo, sendo de “natureza colaborativa e colegial [,] (...) apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo”(Alarcão e Roldão, 2008: 30) para o formando e para o supervisor cooperante.

Deste modo, as experiências de formação colaborativa, na prática supervisiva, em que existe envolvimento das várias partes, reflexão sobre as práticas e apoio dos formadores, são fundamentais nos processos de desenvolvimento (idem).

### **3. A importância do estágio no desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros educadores**

*“Uma verdadeira formação profissional dos professores tem necessidade de se apoiar não só em conhecimentos didácticos mas também em conhecimentos profissionais pedagógicos, num saber da prática.” (Altet, 2000: 24).*

O estágio pode ser visto como uma componente importante para o desenvolvimento do futuro professor e para a construção da sua identidade pessoal, social e profissional por ser um meio que possibilita a incorporação de conhecimentos teóricos e de aproximação às situações práticas, permitindo ao aluno uma experimentação real. A oportunidade que o aluno tem oportunidade de vivenciar papéis através de experiências concretas poderá permitir que se direcione mais facilmente para um objectivo, para o que de facto espera do curso que frequenta e para o que a própria profissão virá a exigir de si.

As experiências de estágio, ao potenciarem a aprendizagem e a transformação dos estagiários, são consideradas fundamentais no desenvolvimento (Fernandes, 2003).

Alarcão (1991:14) afirma que esta vertente é ainda muito ignorada, ou melhor, que não tem tido a atenção devida, constituindo o “parente pobre” das áreas disciplinares.

Deste ignorar sistemático da importância dos estágios terá provavelmente resultado a ideia – problemática, a nosso ver – de que não cabe à Universidade profissionalizar os estudantes mas somente transmitir um conjunto de conteúdos. Esta ideia foi impulsionada pelo surgimento de cursos profissionalizantes nos anos 70, alimentando uma perspectiva de “desresponsabilização” das universidades pela realização de estágios (Caíres e Almeida, 2000). No entanto, parece importante contrariar esta perspectiva.

Pinheiro refere a importância da universidade proporcionar desafios e experiências concretas aos estudantes:

*“O ambiente universitário exerce, ou deveria exercer, funções de desafio e suporte dessas explorações e investimentos, facilitando a inclusão do estudante quer no ambiente universitário quer fora dele, na sociedade, não só no presente mas também antecipando o futuro.” (Pinheiro, 2003: 64).*

A adaptação sócio-laboral pode ter relação com a qualidade da formação dos professores e provém, em grande parte, da atenção oferecida à prática pedagógica, das actividades que envolvem a observação, a análise, a reflexão e a responsabilização por actividades docentes. Neste sentido, continuando a considerar a importância da formação teórica na qualificação, é importante destacar a relevância da realização dos estágios na profissionalização. Através do estágio, “fase da prática docente acompanhada, orientada e reflectida” (Ludovico, 2007: 57), os futuros professores não só entram em contacto com o mundo do trabalho e percebem possíveis saídas profissionais, mas também “transformam saberes disciplinares em saberes profissionais” (ibidem) e desenvolvem atitudes e habilidades próprias da sua profissão, essenciais a “um desempenho consciente, responsável e eficaz” (ibidem), que lhes permite a resolução dos problemas da prática quotidiana.

A prática pedagógica em processos de formação, ao concretizar o aspecto abstracto dos conteúdos abordados nas aulas, apresenta condições para o desenvolvimento de autonomia sendo também importante para a construção da identidade profissional do docente ao permitir a incorporação entre a teoria e a prática, assim entendidas como complementares e interdependentes, e, por conseguinte, uma aproximação às situações da realidade profissional por parte do futuro docente.

O desenvolvimento de competências durante o período de estágio torna-se o “um dos momentos mais esperados e valorizados no processo de formação inicial” Ludovico (2007: 57). A autora (idem: 55) sublinha a perspectiva de Cró (1998) quando refere competências essenciais na formação dos educadores, tais como as de “ordem cognitiva, afectiva, de colaboração e de trabalho em equipa”, sendo o estágio uma oportunidade de experimentação e desenvolvimento daquelas.

A supervisão é outro elemento importante nos estágios, conforme fomos acima adiantando. O apoio de supervisores, quer institucionais quer cooperantes, pode ser uma componente bastante significativa para o desenvolvimento de futuros educadores, da sua capacidade de pôr em prática um “vaivém entre prática-teoria-prática” (Altet, 2000: 24).

A presença de um formador competente junto do formando em desenvolvimento é necessária para o esclarecimento da dialéctica estabelecida entre estes saberes e pela necessidade de análise e síntese que este processo implica. Assim, é dada importância à prática pedagógica como um tempo de vivência assistida do processo de consciencialização e integração da competência profissional. (CRUP, 1997).

Segundo Blustein et al. (1997), as transições bem sucedidas para o mundo do trabalho podem estar bastante relacionadas com o apoio instrumental e emocional por outros que são significativos para os estudantes. Os estudantes que tiveram transições mais adaptáveis ao trabalho foram talvez apoiados de forma mais activa no percurso escolar relativamente ao seu processo de desenvolvimento de carreira.

Mas se o estágio é importante para o desenvolvimento do formando, não o é menos para o supervisor cooperante, uma vez que, para apoiar a aprendizagem do estagiário e oferecer “condições de sucesso (...) é importante que o supervisor evolua continuamente quer nas suas características de personalidade, quer de profissionalidade, sendo nesta dimensão que o estágio do formando, entendido como prática pedagógica, o deverá colocar no limiar contínuo de formação, suscitando e promovendo no educador/professor a vontade de investir na sua autoformação” (Ribeiro, 2000: 89)

Sintetizando, a aprendizagem da profissão, através do estágio, deve estar presente desde o início do curso, permitindo a experimentação apoiada de situações reais. Ao educador cooperante é atribuído um papel muito importante no desenvolvimento do estagiário e no sucesso da sua formação, conforme também já antecipámos, uma vez que é ele “quem adquire maior influência nas experiências pedagógicas do educador estagiário”. (Saracho, 2002: 940, citado por Matias e Vasconcelos, 2010: 21).

Actualmente e de acordo com o processo de Bolonha na orientação dos estágios, é atribuído aos supervisores cooperantes um papel cada vez maior de responsabilidade, já que é com eles que os estudantes estão em contacto directo no contexto da prática. No entanto, quando o acompanhamento ao aluno também é realizado pelos supervisores institucionais tal facto promove um maior relacionamento entre as instituições de formação e os contextos de estágio, sendo uma forma complementar de apoio e desafio a oferecer ao estagiário.

Neste sentido, e de acordo com o exposto no Decreto-lei nº 43/2007, artº 19º, al. 4, é conferida a responsabilidade de apoiar a formação dos educadores cooperantes, tal como se pode ler a seguir:

*“No âmbito da colaboração com as escolas cooperantes, os estabelecimentos de ensino superior devem apoiar os docentes daquelas escolas, em especial, os orientadores cooperantes, no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no domínio da formação de futuros docentes”.*

### 3.1. Reconhecimento legal da importância da prática pedagógica na formação dos Educadores de Infância

Através do Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro, vemos salientado de forma normativa e legal a importância dada aos estágios e apontados os princípios gerais da actividade bem como a natureza, os objectivos e a organização da formação inicial, contínua e especializada, e as formas de planeamento e coordenação da formação.

Segundo este decreto, “a prática pedagógica deve constituir uma componente fundamental no processo de desenvolvimento das capacidades e competências que integram a função docente.” (art. 16º, alínea 1).

O Decreto-lei nº 43/2007:132, de 22 de Fevereiro, vem reforçar a importância do estágio:

*“Valoriza-se ainda a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade”.*

Estabelece que cada instituição formadora poderá estar articulada com uma rede de instituições, com a finalidade de facilitar as actividades da prática pedagógica por parte dos estudantes.

### 3.2. O estágio e o desenvolvimento de competências

*“Apesar dos elevados níveis de exigência inerentes a este processo, o contacto com inúmeros desafios e tarefas que o mundo profissional lhe coloca constitui, sem qualquer dúvida, uma excelente oportunidade de crescimento” (Caires, 2001: 119)*

Quando se fala de formação de professores, como, aliás, é o caso de tantas outras profissões, é importante ter em conta que a competência do professor/educador não se constrói meramente por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal.

Actualmente, o desenvolvimento de competências académicas e profissionais é tido cada vez mais como um dos principais indicadores de qualidade do ensino superior. (Rosário et al. 2004).

A competência reporta-se à “capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela, ou seja, estabelecendo uma avaliação dessa situação de forma proporcionalmente justa para com a necessidade que ela sugerir a fim de actuar da melhor forma possível”. (Machado in Perrenoud, 2002: 164).

Assim, a competência pode ser associada à inter-relação de saberes (fazer, agir, ser), à capacidade de uma pessoa desenvolver actividades de maneira autónoma, planeando-as, desenvolvendo-as e avaliando-as e, ainda, à capacidade para usar habilidades, conhecimentos, atitudes e experiências adquiridas de modo a desempenhar bem as tarefas e papéis sociais (cf. Bjornavold, 2003).

A competência não é um estado, isto é, não se circunscreve a um conhecimento ou *know how* específico. Competência é um saber agir responsável que é reconhecido pelos outros. Inclui saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades num contexto determinado (Le Boterf, 2000).

Jardim (2008: 84) considera o conceito de competência multidimensional, dada a pluralidade de definições, assumindo, ele próprio, defini-la como a “capacidade para operacionalizar um conjunto de conhecimentos, de atitudes e de aptidões numa situação concreta, de modo a ser bem sucedido”. [Explica que] “a competência é a capacidade pessoal de realizar uma função ou tarefa, segundo critérios de desempenho estabelecidos, estando associada à pessoa ou a um cargo profissional” (ibidem). Interessa salientar o que entende o autor por “atitudes”, dada a relevância deste termo no nosso estudo. São, segundo Jardim, “predisposições intrapsíquicas para agir de um certo modo” (ibidem). Entendemos que a predisposição pode estar dependente de vários factores, entre eles a tomada de consciência do sujeito sobre as suas atitudes e o desejo de mudança, o que justifica a existência do

dispositivo de auto-avaliação e reflexão, indicado nos objectivos específicos deste trabalho.

A competência depende, assim, das experiências do sujeito e do seu relacionamento com a sociedade, isto é, da interacção de valores entre pessoa e sociedade. O meio onde a pessoa age influirá nas suas competências. Deste modo, e tendo em conta as perspectivas anteriormente apresentadas, pode afirmar-se que a competência é formada a partir da constante aprendizagem.

Chickering e Reisser (1993) afirmam que os estudantes que continuamente pensam e avaliam as suas competências, a quem é dado apoio, sugestões ou directrizes para avaliar o seu desenvolvimento de modo concreto, têm tendência para um maior sentido de competência.

Rosário (2004) apoia-se em Bunk (1994) ao afirmar a exigência de determinadas competências de acção para o desempenho de uma profissão, para resolução de problemas de forma autónoma e criativa e para colaborar no seu mundo laboral, sendo estas competências formadas não só por destrezas e conhecimentos, mas também por atitudes, revelando desta forma a sua importância na aprendizagem da profissão. Assim, temos:

- Competências técnicas – referentes a competências especializadas;
- Competências metodológicas – referentes à aplicação dos conhecimentos em situações determinadas;
- Competências participativas – relativas às relações interpessoais, comunicação, cooperação e participação;
- Competências pessoais – relacionadas com os valores e atitudes pessoais.

(Rosário et al, 2004)

Rosário (2004) deixa claro que a configuração do novo espaço europeu no ensino superior solicita o desenvolvimento de competências transversais, importantes para o desempenho pessoal e profissional, implicando uma profunda relação entre o espaço académico e o mundo social e laboral. Cada



vez mais se apela ao atenuar do distanciamento existente entre os meios académicos e o mundo profissional:

*“Si asumimos la preocupación general de formar individuos, profesionales íntegros y dinámicos para la vida en sociedad, y nos responsabilizamos – desde la universidad – en compromisos y cometidos tales como, despertar, crear y estimular la iniciativa, el espíritu crítico, la resolución de problemas... estaremos dirigiendo nuestras metas en la educación superior hacia la formación global, permanente y integral, una educación a lo largo de toda la vida.” (Rosário et al, 2004: 326).*

Resumindo, a formação deve facultar um conjunto congruente de saberes, organizados de uma forma gradual, de modo a desenvolver as competências profissionais sustentadas em actividades de campo e de iniciação à prática profissional.

Além da componente académica, a formação tem indispensavelmente que considerar uma componente prática, integradora de todos os saberes:

*“Esta componente de prática pedagógica, decisiva para uma formação de qualidade, deve proporcionar uma aproximação gradual do formando ao mundo da escola. Ou seja, as experiências de campo devem ser progressivas, começando por actividades de observação e análise, devendo culminar com um estágio profissional, ou seja, com o exercício efectivo e em plenitude de funções docentes/educativas, por parte do formando-estagiário, sob uma supervisão adequada.” (CRUP, 2000: 13).*

Todas estas vertentes são essenciais para a aquisição de uma autonomia pedagógica. Não se trata apenas de incorporar por justaposição a componente de estágio pedagógico na fase final do curso, mas de considerar todo um processo de formação ao longo do curso que contemple a prática profissional acompanhada. Se, na realidade, o objectivo da educação é ajudar o aluno a “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser” (Delors, 1996), é importante que a instituição de formação ofereça possibilidades ao aluno para agir activamente no seu desenvolvimento através de experiências concretas, sendo o estágio um meio por excelência.

Se as vantagens do estágio se relacionam com a possibilidade de melhorar a inserção do estagiário no mundo laboral, Caíres e Almeida (2000) não deixam de salientar algumas dificuldades que possam surgir nesta etapa:

- Dificuldade de integração entre a teoria e a prática;
- Dificuldades em organizar experiências adequadas para os estagiários;
- Focalização dos estágios em restritas competências técnicas;
- Supervisão inadequada, inexistente, ou falta de preparação dos supervisores;
- Fraca sintonia entre a instituição de estágio e a de formação;
- Pouca coordenação da supervisão e da avaliação entre instituições.

Contudo, e apesar das dificuldades existentes, a supervisão de estágios pretende apoiar e preparar o professor para agir em situação (Alarcão, 1999), através do envolvimento em situações reais da prática, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional quer do aluno quer do supervisor cooperante.

## Capítulo II - A supervisão da prática pedagógica

### 1. Diferentes concepções de Supervisão

O conceito de supervisão tem evoluído ao longo dos tempos, tal como a cultura e a sociedade a que se refere, apresentando diferentes designações. No entanto, a perspectiva de Alarcão e Tavares (2003), que salienta um processo continuado, no âmbito de uma orientação profissional e que tem como objectivo o desenvolvimento humano e profissional, constitui de algum modo uma das definições mais abrangentes. Por isso, a destacamos e referimos seguidamente:

*“Supervisão de professores como o processo em que o professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” (Alarcão e Tavares, 2003: 16).*

Este desenvolvimento humano é traduzido pela forma diferente como os problemas e as situações são percebidos e compreendidos, isto é, com sensibilidade, abertura, disponibilidade, empatia, entre outras qualidades (idem). A supervisão é, ainda, na perspectiva de Alarcão e Roldão, “uma actividade de apoio, orientação e regulação” do processo formativo (2008: 56). Esta perspectiva de regulação é igualmente defendida por Vieira et al. Ao definir supervisão pedagógica como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem” (2006: 15).

Oliveira-Formosinho acrescenta a esta definição uma função mediadora, referindo que:

*“A mediação para a construção da aprendizagem profissional da estagiária é agora feita perante a iniciação à prática de um modelo pedagógico partilhado, em diálogo com uma profissional experiente (e formada como supervisora) que construiu já uma teoria da prática, isto é, que desenvolveu conhecimento-na-acção” (Oliveira-Formosinho, 2002: 114).*

Esta autora valoriza viver a experiência de colaboração, uma vez que permite “(...) viver com a(s) estagiária(s) um processo de desenvolvimento profissional” (2002: 115), e cujo sucesso vai depender em grande parte do tempo disponibilizado para a partilha e reflexão e do envolvimento de ambas as partes (Matias e Vasconcelos, 2010).

Vasconcelos (2007: 7) cita Wood, Bruner & Ross, em 1976, in Griffin & Cole (1984), para comparar a supervisão ao *scaffolding* (andaime)<sup>1</sup>. A autora, partindo do conceito de *scaffolding*, atribui à supervisão uma função não só de apoio e estimulação, mas de compreensão e clarificação dos saberes do supervisando, ao referir a importância de “fazer os outros tomar consciência do que têm e do que sabem, no sentido de os poder "empurrar" ou "sustentar" para níveis mais elaborados do conhecimento” (2007: 14). É nesta relação de compreensão, apoio e confiança que vemos o acto superviso, em que o educador proporciona ao estagiário condições favoráveis à aprendizagem e ao seu desenvolvimento.

Matias e Vasconcelos (2010), reunindo as concepções de vários autores sobre supervisão da prática pedagógica, apresentam uma perspectiva que tem vindo a ganhar visibilidade pela sua importância, na medida em que lhe é conferida “a responsabilidade de acompanhar e orientar o futuro professor na sua construção enquanto pessoa e profissional competente” (p.18).

Trindade comunga desta perspectiva, considerando que “o processo de orientação passa necessariamente pela interacção” (2007: 119) em que o formando tal como o formador aprendem durante o mesmo.

Partindo desta perspectiva, que valoriza a formação do aluno enquanto pessoa e se preocupa com o seu desenvolvimento humano, destacamos a teoria de Carl Rogers (1972-1985), que nos permite comparar o supervisor ao terapeuta/conselheiro, e que, segundo este autor, tem um papel de grande responsabilidade na relação dual, ou seja, relação do supervisor cooperante com o estagiário, em que “O conselheiro é o factor mais significativo para o estabelecimento do nível das condições na relação” (1978:115), porque tem em

---

<sup>1</sup>Bruner (1984) faz uma analogia entre o processo de aprendizagem e o processo de construção civil, referindo que o *scaffolding* é a elevação do andaime conceptual até que o aluno atinja o nível de competência máxima para aquela área de conhecimento.

vista o desenvolvimento humano (Alarcão e Tavares, 2003); porque medeia o processo de desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2002); porque apoia, estimula e valoriza o supervisando (Vasconcelos, 2007).

## 2. Funções do supervisor

A tarefa do supervisor<sup>2</sup> é complexa. Ele é um facilitador de aprendizagens, um promotor de desafios, um *critical friend* nas palavras de Smith (1996 cit. Sá-Chaves, 2003:70). Ao supervisor cabe-lhe o papel aliciante de acompanhar a caminhada da prática pedagógica e de incentivar os estagiários a criarem gosto pela profissão e manterem a vontade de aprender ao longo da vida.

Ao supervisor institucional compete fazer a ponte entre as instituições de ensino superior e as instituições cooperantes (escolas/jardins de infância). Com ele se conta também para incentivar a mudança e a melhoria da prática ajudando a diagnosticar as realidades e a ultrapassar problemas. Articulando a teoria com a prática, proporciona o aprofundamento de tópicos, sendo capaz de rasgar horizontes pedagógicos.

Reconhecendo o supervisor como desencadeador de potencialidades e aprendizagens significativas, não podemos deixar também de o ligar à nova utopia de que nos fala Jaques Delors (1996), no Relatório das Nações Unidas:

*“Devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, maior sentido de responsabilidade e maior solidariedade, na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais. A educação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor a si mesmo” (Delors, 1996:44).*

Também nós encaramos o supervisor institucional como um “*amigo crítico*” (Smith, 1996 cit. Sá-Chaves, 2003:70), um amigo muito presente, estimulador do diálogo que não resolve os problemas pelo estagiário mas o confronta com as suas dificuldades e o ajuda na descoberta das soluções. Orienta-o nas suas reflexões de tal forma que estas se vão tornando um elo de

---

<sup>2</sup> Supervisor institucional e supervisor cooperante

ligação entre a teoria e a prática, numa dinâmica interactiva em que não é alheio o auto-conhecimento cada vez mais aprofundado. Este apoio do supervisor pode ser dado de uma forma directa ou indirecta, sendo esta última, talvez, a que ajuda o estagiário a tornar-se mais autónomo e a responsabilizar-se pelo seu processo de formação e desenvolvimento.

De certo modo, espera-se do supervisor, quer institucional quer cooperante: “a missão de fazer com que todos sem excepção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projecto pessoal” (Delors, 1996:15). Ao percorrer o caminho para a realização do seu projecto pessoal, o aluno enfrenta a realidade da sua prática profissional, como um desafio difícil. Sente-se por vezes perdido, com dificuldade em articular a teoria com a prática e em atribuir significado ao que faz. Deverá encontrar no supervisor institucional e no supervisor cooperante quem, através da reflexão, o ajude a fazer desabrochar as suas capacidades, quem o incentive à mudança de estratégias ou intencionalidades, alguém que o estimula a pesquisar, reflectir para intervir de forma cada vez mais adequada, alguém que o ajuda a ser cada vez mais autónomo e interdependente, tal como nos apela Delors (1996: 19) quando refere que:

*“O séc. XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização dum destino colectivo. (...) não deixar de explorar nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano”.*

O aluno encontrará no supervisor alguém que o interpela constantemente, que o motiva a reflectir sobre a sua prática à luz da teoria aprendida e discutida. Alguém que o incentiva a repensar as suas interacções com crianças, pais, colegas e instituições.

Tal como diz Roberto Carneiro, o aluno, futuro educador, deverá aprender “a educar com respeito pelo são pluralismo de pessoas, instituições, culturas e convicções, estará na primeira linha das prioridades educativas para aproveitar as avenidas deste novo tempo” (2001:24).

Competirá ao supervisor esta função gratificante e um pouco utópica de tornar o mundo melhor, pois, com a sua visão alargada e um conhecimento

mais aprofundado, ajudará os formandos a construírem, passo a passo, novos conhecimentos, na medida em que com eles inicia uma caminhada com vista a uma melhoria das práticas e a uma articulação cada vez mais conseguida com a teoria.

Encarando o supervisor cooperante como uma pessoa adulta, com mais experiência da prática, teremos que acentuar que ele deve estar habilitado a ajudar o estagiário a progredir e, através dele, as crianças com quem trabalha. Deste modo, Alarcão e Tavares apoiam-se em Mintzberg (1995) referindo que a supervisão deve consistir:

*“(...) numa visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva” (2003: 45).*

Esta visão exigente implica que o supervisor tenha conhecimentos, experiência, maturidade e que entenda o processo supervisivo como uma actividade conjunta, em que existe grande cumplicidade entre educador e estagiário e cujo sucesso dependerá de um esforço mútuo. Ao trabalharem em colaboração vão poder aprofundar conhecimentos, percebendo cada vez melhor a realidade que os acolhe, traçando prioridades de acção, formulando intenções, reflectindo sobre as práticas, ajustando estratégias e analisando as reacções e o desenvolvimento das crianças, contribuindo desta forma para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Alarcão e Tavares traduzem, de forma clara, os aspectos essenciais à supervisão da prática pedagógica, entre eles a “mútua colaboração e ajuda”, o “diálogo permanente”, o “bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas que, não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objectivos” (2003: 59).

Porque o educador cooperante e o estagiário têm funções diferentes é importante que cada um saiba, à partida, as tarefas que deve realizar, para que ambos possam aproveitar o tempo de estágio como um tempo de aprendizagem e desenvolvimento tanto para um como para o outro.

Considerando que estas tarefas envolvem ambas as partes e implicam *reflexão mútua* (Alarcão e Tavares, 2003: 59), elas permitem, segundo Alarcão e Tavares, que o formando desenvolva uma série de capacidades que lhe possibilitam a passagem do *saber* ao *saber-fazer* para se tornar um verdadeiro profissional (ibidem).

Conscientes dessa necessidade, Alarcão e Tavares definem algumas tarefas para cada um dos principais intervenientes no processo superviso, das quais destacaremos as do supervisor. Assim, cabe ao supervisor ajudar a:

*Estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional que, sem ser castrante ou intimidante, é exigente e estimulante;*

*Criar condições de trabalho e interacção que possibilitem o desenvolvimento humano e profissional dos professores;*

*Desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento, 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 estudantes e do próprio professor;*

*Identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo;*

*Determinar os aspectos a observar e sobre os quais reflectir e estabelecer as estratégias adequadas;*

*Observar;*

*Analisar e interpretar os dados observados;*

*Avaliar os processos de ensino-aprendizagem;*

*Definir os planos de acção a seguir;*

*Criar espírito profissional, baseado nas dimensões do conhecimento profissional;*

*Outras.*

(Alarcão e Tavares, 2003: 56-57)

Em relação a esta síntese que os autores expõem sobre as tarefas/funções do supervisor, pensa-se que talvez não seja por acaso a ordem por que foram descritas. Efectivamente, as duas primeiras apresentam-se como base para as que se seguem, podendo pensar-se que se não existir um clima positivo e não forem criadas condições de trabalho e interacção a formação do estagiário ficará comprometida (Alarcão e Tavares, 2003). No que concerne a todas as outras tarefas, elas exigem que o supervisor esteja atento ao aluno, tente conhecê-lo para poder ter em conta todos os elementos



recolhidos da observação e a partir daí poder ajudá-lo, não só planificando aspectos do seu processo de aprendizagem como também levando-o a desenvolver o gosto pela profissão. No entanto, se ao supervisor cooperante cabe ajudar o estagiário a tornar-se um óptimo profissional, a este último cabe colaborar com o primeiro para que o estágio se desenrole nas melhores condições, uma vez que o estagiário também é responsável pelo clima que é criado.

Para além das tarefas já descritas e na perspectiva de Schön (citado por Alarcão e Sá-Chaves), o supervisor deve ser como um “coach” (treinador), mas

*“ (...) não no sentido behaviorista, meramente interessado na performance exterior. Mas como treinador humanista, aquele que sabe que o desportista não deixa de ser humano e que a performance é tanto melhor quanto mais empenhado o desportista estiver e quanto melhor a compreender e compreender as características da sua própria actuação. É o treinador exigente mas compreensivo, atento à performance mas também ao sentido que o desportista lhe atribui” (1991: 18).*

Como tal, o aluno para compreender melhor a sua actuação e a maneira de reagir aos desafios e problemas com que se vai deparando, necessita de reflectir sobre os comportamentos com a ajuda de um orientador mais experiente, com o qual analisará ao pormenor e estudará possíveis soluções para cada dificuldade encontrada na prática.

É o supervisor cooperante, porque conhece melhor a realidade e tem mais experiência, “que lhe faz a iniciação e o ajuda a compreender a realidade” (Idem: 6).

### **3. Cenários de Supervisão**

Através da definição do conceito de supervisão pode entender-se que existe um processo orientado por um professor mais experiente e que tem em vista o desenvolvimento profissional do professor, ou seja, do formando. Este processo de orientação da acção profissional difere de supervisor para supervisor e depende da prática de supervisão que cada um realiza. Alarcão e Tavares (2003) apresentam-nos, assim, nove cenários possíveis:

- **O cenário da imitação artesanal**

Esta prática encara o supervisor como o mestre, o detentor do saber-fazer, o modelo a seguir pelo futuro professor. Este último deverá aprender a profissão observando e imitando o mestre (professor modelo), de forma inquestionável.

- **O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada**

Este modelo defende que na sua formação o futuro professor deveria conhecer os vários modelos teóricos antes de iniciar o estágio, bem como observar diferentes práticas.

Alarcão e Tavares vêem como dificuldade neste cenário a integração da teoria e da prática. Explicam, no entanto, a necessidade de existir na formação uma componente teórica e uma componente prática revisitando e apoiando-se na teoria de Dewey que via na prática, por uma lado, uma oportunidade para “concretizar a componente teórica” e por outro a possibilidade de os professores desenvolverem as “ferramentas” essenciais ao desempenho da sua profissão. Estes autores entendem por ferramentas “as capacidades, as técnicas, as atitudes, os valores, enfim, tudo o que faz de alguém um verdadeiro profissional” (Alarcão e Tavares, 2003: 19).

É de realçar a importância dada ao desenvolvimento de atitudes no processo de formação profissional, reconhecidas como elemento essencial ao bom desempenho da profissão. Deve igualmente ter-se em conta que as atitudes estão presentes na interação que se estabelece entre educador e estagiário no processo de supervisão e que, na opinião de vários autores, podem inibir ou facilitar o processo de aprendizagem.

Segundo Dewey os alunos poderiam aprender se a partir da teoria, e devidamente apoiados e encorajados pelo supervisor, reflectissem sobre os seus próprios mecanismos de aprendizagem.

A observação de práticas realizadas por diferentes professores e das diferentes interações que aí acontecem, apontada por este modelo, não se focaliza na forma de actuar do professor, neste caso supervisor cooperante, mas nas reacções do supervisor cooperante e estagiário um ao outro.

Este cenário baseia-se na teoria de J. Dewey que defendia dever a prática pedagógica acontecer gradualmente de modo a o aluno ir tendo também uma responsabilidade gradual no que respeita ao processo de ensino.

- **O cenário behaviorista**

Este cenário, que perpetua o primeiro cenário, ou seja o modelo, defende o micro-ensino, em que o professor mais experiente explicaria e demonstraria determinadas tarefas inerentes à profissão ao futuro professor que, por sua vez, as experimentaria numa mini-aula que seria gravada em vídeo. Essa aula seria analisada pelo professor, tendo em conta as competências a treinar, e esta análise complementada pelas opiniões dos alunos, supervisor e possivelmente de colegas. Seguir-se-ia outra mini-aula, com a mesma técnica mas com alunos diferentes, onde seriam integradas as aprendizagens realizadas através dos contributos recebidos.

Esta técnica pretendia por um lado que o futuro professor ao chegar ao estágio conseguisse identificar formas de actuação positiva ou negativa nos supervisores, por outro deixá-lo mais preparado, ao nível de desempenho de tarefas de ensino e de técnicas, para lidar com a complexidade do ensino em sala de aula.

A maior desvantagem que os autores encontram nesta técnica é a “descontextualização das competências” (Alarcão e Tavares, 2003: 23) que o professor quer treinar, na medida em que lhe são apresentadas de forma isolada.

Apesar de reconhecidas as desvantagens, esta técnica foi posteriormente adaptada para auxiliar outros modelos de formação. O esforço que tem sido feito para “analisar o acto de ensino e definir as competências do “bom” professor [permite identificar] as competências a exigir na profissionalização de professores” (ibidem).

- **O cenário clínico**

Este cenário que tinha como finalidade melhorar a prática de ensino em sala de aula propõe um modelo em que o futuro professor não se limite apenas

à observação e discussão das aulas com o supervisor, mas preocupa-se em envolver o futuro professor de forma activa no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Alarcão e Tavares o supervisor procurará, em colaboração com o professor, ajudá-lo a “analisar e a repensar o seu próprio ensino” (2003: 24) (...) com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino” (idem: 26).

Este seria um processo contínuo em que supervisor e professor em conjunto procederiam à observação, análise, planificação e avaliação.

Este modelo, se por um lado sublinha a iniciativa do professor, por outro valoriza o apoio e disponibilidade do supervisor para o ajudar nas dificuldades que surjam na sua prática pedagógica. Está estruturado em fases que constituem o ciclo de supervisão clínica e que segundo Goldhammer (1980) são cinco. Cogan (1973) propõe oito, uma vez que subdivide a fase do encontro de pré-observação em três momentos: *estabelecimento da relação supervisor/professor; planificação da aula; planificação da estratégia de observação.*

Assim e segundo Goldhammer (1980, citado por Alarcão e Tavares, 2003: 26) o ciclo de supervisão clínica é constituído por cinco fases:

- *Encontro pré-observação;*
- *Observação;*
- *Análise dos dados e planificação da estratégia da discussão;*
- *Encontro pós-observação;*
- *Análise do ciclo da supervisão*

É de destacar na proposta de Cogan o que o autor sugere como 1º momento: *estabelecimento da relação supervisor/professor*, parecendo evidente a sua importância para todas as outras fases. Tendo em conta que este cenário assenta na colaboração entre supervisor e professor e que a colaboração implica ajuda, apoio e confiança que se vai traduzindo no à-vontade para partilhar dúvidas, expor problemas, reflecti-los em conjunto e experimentar a sua resolução, deve estabelecer-se, desde logo, uma interacção positiva entre o supervisor e o professor (estagiário) no sentido de facilitar e encorajar o processo de aprendizagem.

Alarcão e Tavares (2003:28) chamam a atenção para os três elementos essenciais no ciclo de supervisão clínica, sendo eles: *planificar, interagir e avaliar*. É de notar a importância dada à interação em todo este processo.

- **O cenário psicopedagógico**

Este cenário apoia-se na teoria de Stones que defende que o principal objectivo da supervisão pedagógica é ensinar. À semelhança do cenário clínico que concebe o processo de ensino-aprendizagem como a capacidade para resolver problemas, este modelo entende que “a tomada de decisões e a resolução de problemas deve, todavia, assentar num corpo coerente, integrado e hierarquizado de conceitos, processos e atitudes” (Alarcão e Tavares, 2003: 29).

Assim como os professores se esforçam por entusiasmar e encorajar os seus alunos a aprender, quer ensinando conceitos quer ensinando a adquirir e desenvolver capacidades, habilidades ou técnicas, quer mesmo ensinando a resolver problemas (idem), o mesmo acontece com os supervisores relativamente aos futuros professores que apoiam. No entanto, Stones (1984) não se preocupa com a prática pedagógica em si mesma mas, de certa maneira, com a relação que esta tem com a teoria. Assim se à prática pedagógica corresponde um *saber-fazer*, que só acontece porque existe um *saber* anterior constituído por conceitos e conhecimentos sobre essa acção pedagógica, é importante que haja uma fase de observação entre uma etapa e a outra, isto é que haja “observação de actuações pedagógicas ao vivo, ou em gravação, de forma a permitir ao futuro professor identificar exemplos positivos e negativos dos conceitos em estudo, e deste modo, aprofundar os próprios conceitos antes de tentar pô-los em prática”. (Alarcão e Tavares, 2003: 31). Compreender os conceitos permitirá ao professor ir para a prática mais “informado e capaz de tomar decisões mais ajustadas” (ibidem).

Em síntese, a formação inicial na perspectiva de Stones, deverá passar por 3 fases: *conhecimento, observação e aplicação*. A supervisão pedagógica corresponde à última fase. Também Stones propõe um ciclo de supervisão da prática pedagógica em 3 etapas:

*A- Preparação da aula com o professor ou formando;*

*B- Discussão da aula;*

*C- Avaliação do ciclo de supervisão*

A etapa A e a etapa B subdividem-se em Planificação e Interação sendo que esta última tem em conta aspectos como ajuda e clima emocional positivo.

- **O cenário pessoalista**

Os defensores deste cenário dão uma atenção especial ao desenvolvimento do professor como pessoa, não apoiando a sua formação na observação de modelos exteriores a si, mas respeitando o modelo que cada um é. Nesta medida é importante que a formação de professores tenha em conta as experiências do formando, os seus saberes, sentimentos e percepções. A reflexão sobre si que leva ao auto-conhecimento será, segundo Alarcão e Tavares (2003: 34), “a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor”.

- **O cenário reflexivo**

Abordagem defendida por Schön na formação de professores em que a reflexão na acção e sobre a acção assume um papel de grande importância na construção do conhecimento. A reflexão na acção permite ao professor lidar e agir no imprevisto do quotidiano profissional.

Este modelo que tal como no cenário clínico defende que o conhecimento é gerado na acção e que o professor aprende a fazer fazendo acrescenta, ainda, o valor da reflexão sobre o que é observado e vivido, como meio de sistematização desse mesmo conhecimento.

Este cenário encontra mais uma vez semelhanças com o cenário clínico, uma vez que a prática é reflectida com a ajuda de um supervisor possuidor de competências que, através de um processo colaborativo, lhe permitem “orientar, estimular, exigir, apoiar e avaliar” os futuros professores, ajudando-os “a compreenderem as situações e a saber agir em situação” (Alarcão e

Tavares, 2003:35). Este processo reflexivo (reflexão na acção, sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção) deve ser encorajado pelo supervisor no sentido de o professor-estagiário ir caminhando para uma auto-supervisão.

Neste cenário são apresentadas três estratégias de supervisão segundo Schön: a experimentação em conjunto, a demonstração acompanhada de reflexão e a experiência multifacetada.

As estratégias formativas preconizadas por Schön conferem ao supervisor um papel de grande responsabilidade cabendo-lhe a iniciativa de apoiar, sugerir, encorajar, bem como a “iniciação do estagiário na linguagem própria da profissão e nas formas de pensamento e de acção específicos da sua profissão” (...) Nesta óptica, o modo de ensinar do supervisor enfatiza o seu papel de encorajador da exploração das capacidades de aprendizagem que residem nos estagiários, nas actividades e nas múltiplas interacções que se geram” (Alarcão e Tavares, 2003:36).

Esta ideia remete para a sensibilidade e empatia de que nos fala Rogers (1972-1985) que deve ter o supervisor e para a sua capacidade de acreditar nas potencialidades do estagiário.

- **O cenário ecológico**

Esta abordagem ecológica do desenvolvimento profissional foi inspirada no modelo de Bronfenbrenner (1979) e criada primeiro por Alarcão e Sá-Chaves e posteriormente por Oliveira-Formosinho. Salienta a importância da interacção entre o profissional em desenvolvimento e o meio em que vive, o qual estando em constante transformação exige a adaptação do sujeito mas, em contrapartida, oferece diversas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesta lógica, a supervisão é encarada neste cenário como um “processo enquadrador da formação, assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas actividades, a assunção de novos papéis e a interacção com pessoas

até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional” (Alarcão e Tavares, 2003:37).

O desenvolvimento do estagiário estará, assim, dependente de três factores: “actividades, papéis e relações interpessoais”<sup>3</sup> (ibidem).

As transições ecológicas ligam-se a Bronfenbrenner (cit. Por Oliveira-Formosinho, 2002) cuja teoria ecológica do desenvolvimento humano se baseia nos seguintes sistemas: micro, meso e macrosistema.

Os microsistemas (sala e instituição de formação) inserem-se nos meso e nos macrosistemas. Os primeiros exercem uma influência directa sobre os profissionais em formação e os segundos exercem uma influência indirecta.

Ainda neste cenário, o desenvolvimento pessoal e profissional é visto como um processo inacabado, que aponta para um desenvolvimento ao longo da vida.

- **O cenário dialógico**

Concebido por Waite, este modelo defende uma “supervisão dialógica contextualizada” (Alarcão e Tavares, 2003: 40). Identifica-se com alguns aspectos dos cenários desenvolvimentista e pessoalista. Valoriza a “linguagem e o diálogo crítico (...) na construção da cultura e do conhecimento dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão”. (ibidem).

A acção supervisiva incide mais na análise dos contextos e não tanto na análise do professor. A estes é reconhecido o direito de exporem as suas opiniões, o que permite compreender situações relativas ao seu exercício profissional. Ao supervisor, dotado de conhecimentos profissionais, competências interpessoais e conhecimento dos contextos cabe dar voz aos professores, favorecer o diálogo e consciencializar o colectivo dos professores. Este diálogo contextualizado favorece o desenvolvimento profissional e é capaz de promover mudanças. Este cenário, sustentado no diálogo, ajuda a verbalizar o pensamento reflexivo. Assim, e na opinião de Alarcão e Tavares (2003) neste

---

<sup>3</sup> Interação com pessoas e relações interpessoais são aqui entendidas como sinónimas.



cenário a supervisão poderá funcionar como um instrumento de emancipação individual e colectiva dos professores, já que se baseia em relações de colaboração recíproca.

Estes são os nove cenários que analisados e reflectidos por Alarcão e Tavares (2003) os levam a desenhar um outro cenário, que traduz a forma como vêem a supervisão, e ao qual Sá-Chaves chamou de cenário integrador.

- **Cenário integrador**

Assim designado por Sá-Chaves (2002), este cenário elaborado a partir das reflexões de Alarcão e Tavares (2003:42) destaca três aspectos essenciais na supervisão de professores, que passamos a citar:

*“O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências.*

*O professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem.*

*O supervisor é também uma pessoa, também ele um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência; a sua missão consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos”.*

Uma visão humanista que tem em conta a pessoa do professor e supervisor, ambos em processo de desenvolvimento, destacando, no entanto, a responsabilidade directa do último sobre a aprendizagem do primeiro e indirecta sobre a aprendizagem dos alunos.

Em suma, os modelos de supervisão completam-se, na medida em que cada um valoriza aspectos significativos da prática supervisiva, que em conjunto demonstram a complexidade e exigência desta tarefa.

## **4. O Coaching e a Supervisão**

O *coaching* distingue-se de qualquer tipo de formação por não ser um processo de ensino nem de avaliação. No entanto, apesar de não ser uma estratégia de formação, acaba por ter muitas semelhanças com o processo de supervisão, porque embora o *coach* não ensine, ele “facilita a tomada de

consciência, a identificação de potencial, a obtenção ou reforço da auto-estima, a definição de objectivos, a elaboração e monitorização de planos de acção para a performance do seu coachee” (Catalão e Penim, 2010:5).

À semelhança do *coach*, também o supervisor é um facilitador do processo de desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário. Os momentos de reflexão e tomada de consciência que possibilita ao aluno ajudam-no a conhecer-se melhor e a estabelecer metas/objectivos que o supervisor, quer institucional quer cooperante, apoia e que motivam o aluno a empenhar-se cada vez mais no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Este acompanhamento, inserido num modelo construtivista, promove o desenvolvimento da autonomia do aluno, pela participação activa na sua própria aprendizagem. A concretização destas metas ajudam o aluno a descobrir-se e a sentir-se cada vez mais capaz, o que aumenta a confiança em si e a sua auto-estima.

*“Através do coaching, os clientes adquirem maior consciência do seu potencial, das suas reais competências e dos seus limites, reajustando-se de forma progressiva e descobrindo o prazer de sair da sua zona de conforto, de modo a tornarem-se capazes de enfrentar novos desafios” (Catalão e Penim, 2010:7).*

Para estes autores, o *coach*, para além de “facilitar o desenvolvimento dos seus clientes (...) tem uma obrigação acrescida, a de promover o seu auto-desenvolvimento e formação contínua” (2010:21), tal como também é defendido por vários autores que abordam a supervisão, entre eles Alarcão e Tavares (2003). Assim, existem determinados procedimentos não só vantajosos para o *coachee* como também para o *coach*. Deste modo,

*“A auto-avaliação do coach deve ser uma prática sistemática, (...) devendo numa fase inicial passar pela identificação dos requisitos exigidos para o coaching<sup>4</sup> e, numa fase mais avançada, pela reflexão sistemática sobre a sua prática de coaching” (Catalão e Penim, 2010:19).*

---

<sup>4</sup> Catalão e Penim (2010) referem várias questões que o coach deve colocar a si próprio numa fase inicial de coaching, entendidas como pré-requisitos para o exercício de coaching. Podemos destacar algumas delas, que a nosso ver, fariam todo o sentido se antecipassem o exercício da supervisão: “ Tenho uma aptidão natural para estabelecer empatia com os outros?; Estou verdadeiramente disponível para estabelecer uma relação de comunicação aberta com os outros?; Consigo escutar activamente (...)?; Sou um observador atento dos comportamentos não verbais do meu interlocutor?; Sou capaz de deixar as pessoas à minha volta crescerem sem ter que assumir o protagonismo pelo facto?; Tenho maturidade pessoal e profissional?; Sinto-me mais estimulado a estimular os pontos fortes do que os pontos fracos?; Acredito que todas as pessoas têm um potencial a ser explorado?”

Transpondo este processo para a supervisão, podemos entender que ao supervisor cooperante caberá o papel de aprofundar o conhecimento acerca da sua prática de supervisão, questionando-se e reflectindo sobre ela. Permite-lhe também tomar consciência da sua situação actual e compreender qual a situação desejável, percebendo, assim, o que deve melhorar. Esta melhoria nas atitudes reflectir-se-á na relação com o estagiário que responderá de acordo com a mudança que percepçiona no educador.

Ferreira salienta a importância do *coaching* na educação dizendo que “o grande objectivo é que o Educador possa olhar para si, com profundidade, enquanto Educador, porque não podemos educar conscientemente se não percebermos quem somos como Educadores” (2010: 32). Deste modo, no processo de supervisão, o conhecimento de si vai permitir-lhe conhecer melhor o estagiário e compreendê-lo de forma sensível.

Catalão e Penim (2010) referem a abordagem rogeriana como uma mais-valia para o *coaching*, na medida em que se focaliza nas relações humanas e nas condições essenciais à mudança do indivíduo com vista à sua alta *performance*.

No processo de supervisão da prática pedagógica cabe também ao supervisor descobrir o potencial do aluno e ajudá-lo a elevar ao máximo esse potencial.

Apoiado, ainda, nesta perspectiva rogeriana, o *coaching* sublinha a importância da confiança e da relação empática para que *coach* e *coachee* “se envolvam activamente, e de forma comprometida, no processo” (Catalão e Penim, 2010:26).

Ao *coach* é atribuído um papel de grande responsabilidade na relação. A sua maturidade permite-lhe:

- criar uma relação de confiança e empatia com o coachee;
- desenvolver o seu auto-conhecimento como pessoa e profissional;
- ver o cliente para além dos sinais visíveis;
- compreender e encarar o desafio de forma positiva (Catalão e Penim,

2010).

Embora a prática supervisiva e o *coaching* apresentem vários pontos em comum, no que diz respeito a atitudes do supervisor/*coach* para com o supervisando/*coachee*, o *coaching* preocupa-se mais com aspectos de desenvolvimento pessoal do *coach*, muito embora isso também aconteça num tipo de supervisão mais humanista, que se preocupa com o estagiário enquanto pessoa e não só como profissional. Exemplos disso são as atitudes de ajuda e apoio ao formando que favorecem a descoberta do seu potencial, que desenvolvem a confiança em si próprio, levando-o a encarar as dificuldades como oportunidades para crescer, sendo também um dos procedimentos do processo de acompanhamento do *coachee*.

Para além disso, o *Coaching* assume-se como uma actividade de ajuda não directiva enquanto que a Supervisão pode ser mais ou menos directiva. Há quem defenda a não directividade, tal como Hughes quando sublinha: “Another general perception was that it was better to be non-directive than directive especially when asked what was better for learning” (2010: 22). Contudo, Clutterbuck (2000 in Hughes, 2010), afirma que deve existir flexibilidade por parte do supervisor, isto é, que o supervisor consiga mover-se em qualquer direcção, desde que responda a uma necessidade de aprendizagem observada. Se, por vezes, o aluno está bloqueado, uma atitude mais directiva pode ajudá-lo a ultrapassar a situação.

## **Capítulo III - A Interação no processo de Supervisão**

### **1. Importância e implicações**

A complexidade da função de supervisão exige a atenção do supervisor para diversos aspectos da interação.

Sendo a interação “uma dimensão central do desenvolvimento profissional do educador de infância e a sua aprendizagem um objectivo central de qualquer processo de supervisão que se baseie nos princípios ecológicos e construtivistas” (Oliveira-Formosinho, 2002: 132), devemos entendê-la como uma dimensão fundamental para se compreender os processos de aprendizagem.

Num modelo de supervisão construtivista, a interação é relevante na aprendizagem dos adultos, o que se aplica quer à formação do estagiário quer à do educador, em que cada um destes intervenientes aprende na interação com o outro. No modelo ecológico de supervisão, as interações e as relações são, no entender de Oliveira-Formosinho (2002), campos de acção que constituem oportunidades para a reflexão sobre a acção e, simultaneamente, são “ocasião de aprendizagem profissional da estagiária, ocasião da formação contínua das cooperantes, ocasião das aprendizagens das crianças e ocasião de inovação na instituição” (Oliveira-Formosinho, 2002: 131).

É de notar que a interação “não é um traço do sujeito, uma característica inata da sua personalidade; é uma competência de acção profissional que pode ser aprendida e, portanto, deve ser ensinada em processo de supervisão.” (Oliveira-Formosinho 2002: 122).

Hughes refere-se à importância do relacionamento nas práticas supervisivas afirmando que “to the success of any kind of mentoring is the quality and nature of the relationship” (2010: 18).

A qualidade destas relações e os resultados a que conduzem serão determinados pela dimensão afectiva. (Alarcão e Tavares, 2003). Estudos levados a cabo por Blumberg (1976, in Alarcão e Tavares, 2003: 73) pretenderam estabelecer a distinção entre o supervisor real e o supervisor ideal percebendo-se que a diferença estaria no tipo de relação que era estabelecida com o supervisando. Assim, os supervisores reais eram

*“ (...) distantes, de contactos difíceis, estabelecendo com os professores uma relação artificial de tipo ritualista provocadora de tensões, inibições e sentimentos de inferioridade por parte dos professores. Por outro lado, os supervisores ideais surgiam como indivíduos abertos, de contactos fáceis, humanos e flexíveis, com os quais seria agradável trabalhar, cheios de recursos que colocariam à disposição dos professores e capazes de atribuir a estes um papel muito activo na resolução dos problemas que, em conjunto se propõem a resolver” (Blumberg, 1976, in Alarcão e Tavares, 2003: 73).*

Também, actualmente, durante o processo supervisivo, os comportamentos que surgem nos formandos podem ser positivos ou negativos e dependerem do estilo de supervisão que é realizada. Como é referido acima, um estilo que implique uma relação distante poderá provocar resultados desastrosos no formando ao nível afectivo e no seu desempenho, enquanto um estilo em que o relacionamento é próximo, resultante de um estilo de supervisão ideal, que se preocupa com bem-estar do formando, obtém resultados mais positivos, entusiasmo e comportamentos pró-activos, cria condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno.

No entanto, o estilo de supervisão não é caracterizado só pelo tipo de relacionamento, mais ou menos próximo, depende também da atitude adoptada pelo educador que pode ser mais directiva, menos directiva ou de colaboração. A questão coloca-se em saber qual das duas será mais eficaz no apoio à aprendizagem. Uma abordagem directiva, segundo Clutterbuck (2010, in Hughes, 2010) assenta na instrução, já uma abordagem menos directiva preocupa-se em apoiar o aluno através da construção da comunicação, das questões inteligentes que lhe coloca e da disponibilidade para ouvir o aluno. Caracteriza-se por ser uma abordagem que estimula o aluno a resolver os seus próprios problemas, dando-lhe oportunidade de se responsabilizar pela sua própria aprendizagem. Embora gratificante pelos resultados que apresenta exige tempo e envolvimento do educador.

Por sua vez, Alarcão e Tavares (2003), referindo-se aos estudos de Glickman (1985) salientam o facto de serem as atitudes do supervisor, concretamente aquelas que ele mais valoriza, que definem o seu estilo de supervisão, o qual pode ser directivo, não directivo ou de colaboração. O estilo directivo consiste, para além do que foi referido por Clutterbuck (2010, in Hughes, 2010), “em dar orientações (...) e condicionar as atitudes do professor”; o estilo não directivo acrescenta o encorajamento e ajuda na clarificação de ideias e sentimentos do formando; o estilo de colaboração, referido em Alarcão e Tavares (2003) é um estilo de supervisão que aposta em estratégias de colaboração, atende às sugestões do formando e presta ajuda na resolução dos problemas que surgem. Entretanto, Gazzola e Thériault distinguem o estilo de supervisão de um consultor da de um treinador: “The supervisory style of a consultant involves shared learning, while the active trainer style entails the supervisor carrying most of the responsibility with the flow of information being unidirectional from supervisor to supervisee.” (2007: 230).

O estilo de supervisão também pode variar de acordo de acordo com o grau de experiência do supervisor e com a necessidade dos formandos. No entanto, os supervisores com mais experiência tendem a ser menos directivos, por estarem mais seguros e confiantes. Por seu lado, alguns estudantes, no início do estágio, preferem que o supervisor lhes diga o que devem fazer, indo progressivamente precisando menos da orientação dele (Hughes, 2010; Alarcão e Tavares, 2003). À medida que ganham mais confiança em si, os estudantes preferem ser mais escutados e, desta forma, terem um estilo de supervisão menos directiva (Gazzola e Thériault, 2007).

## 2. Qualidades de interação na supervisão

### 2.1. Relações de ajuda

Vários estudos que se debruçam sobre relações humanas e que abordam questões de interação fazem referência a Carl Rogers por ter sido um grande investigador nesta matéria. Por esta razão, a teoria do autor teve maior fortuna crítica e foi mais aprofundada do que qualquer outra neste âmbito, por se encontrar nela um grande apoio para o estudo em questão.

As investigações de Rogers, na qualidade de terapeuta/conselheiro e também como professor, traduzem uma preocupação com o outro, enquanto pessoa, e com a natureza das relações que se estabelecem com o cliente/estudante. Estas relações definem o tipo de experiência que promovem: facilitadora ou inibidora do crescimento (Rogers, 1980). No campo do ensino, é salientada a importância das atitudes do professor, enquanto facilitadoras da mudança e aprendizagem do aluno, acreditando o autor que a aprendizagem significativa

*“ (...) não repousa nas habilidades de leccionar do líder, nem no conhecimento erudito do assunto, nem no planeamento curricular, nem na utilização de auxílios audiovisuais...(...), embora qualquer um dos meios acima possa, numa ocasião ou noutra, ser utilizado como recurso de importância. Não, a facilitação da aprendizagem significativa repousa em certas qualidades de atitude que existem no relacionamento pessoal entre o facilitador e o estudante” (Rogers, 1985:127)*

Para este autor, o conhecimento de si e do outro, das suas atitudes, facilita as relações de ajuda, tornando-se condição determinante para o desenvolvimento e aprendizagem, tanto de quem dá ajuda como de quem a recebe. É entendida como uma relação levada a cabo mais facilmente por uma pessoa madura, que consegue criar relações facilitadoras do crescimento do outro (aluno), na medida em que ele próprio já atingiu esse desenvolvimento (idem), embora possa e deva continuar a aperfeiçoá-lo.

No processo de acompanhamento e orientação dos estagiários que estão a aprender a profissão, é atribuída aos educadores, enquanto formadores, “a responsabilidade de abrir espaço à emancipação dos



professores, encontrando aí a base da sua própria emancipação” (Vieira et al, 2006: 184), o que pressupõe que é na ajuda ao outro que se ajudam a si próprios. O mesmo será dizer que “se eu facilitar o desenvolvimento pessoal dos outros em relação comigo, então eu devo desenvolver-me igualmente e, embora isso seja muitas vezes penoso, também é fecundo” (Rogers, 1980:55).

É neste processo de desenvolvimento mútuo, sustentado por interações que podem favorecer ou dificultar o crescimento, que Rogers centra os seus estudos. Para este autor, existem qualidades do terapeuta ou orientador, as quais são condições fundamentais na relação e contribuem para um clima positivo, essencial a este crescimento. São elas *a congruência, a empatia e a consideração positiva*. (Rogers, 1978).

A **Congruência** pode ser entendida como *autenticidade e transparência* na relação, existindo coerência entre as atitudes do conselheiro e a consciência ou experiência que tem delas, o que possibilita agir e sentir em conformidade.

As interações quotidianas que se estabelecem entre educador e estagiário num ambiente de autenticidade são aquelas que podem conduzir a melhores resultados, ou seja, ao sucesso da formação. Tal como nos diz Rogers:

*“Os terapeutas que aparentemente obtêm melhores resultados (...) são os que, em primeiro lugar são sinceros, reagem de maneira autêntica e humana, como pessoas, e que na relação revelam sua autenticidade” (1978:105).*

Mas a relação só será autêntica se entre o supervisor e o aluno não existirem defesas, o que segundo Alarcão e Tavares (2003: 64-65) implica

*“(...) maturidade humana que se alicerça num bom conhecimento de si mesmo e dos seus interlocutores, dos outros, abertura de espírito, compreensão, sensibilidade que vêm à presença no contacto social e, sobretudo , num olhar positivo e acolhedor” .*

Sublinhamos aqui a importância do acolhimento ao aluno e da comunicação não verbal, não desvalorizando o que se diz, mas realçando a preocupação da hospitalidade dada ao aluno. Considera-se, assim, que a relação se inicia logo aí.

Todavia, ser autêntico exige outras atitudes, essenciais na relação, para que esta seja fundamental para o crescimento. Assim, destacamos a 2ª

qualidade apontada por Rogers, a **Empatia**, que implica compreensão e abertura ao outro e, caso haja divergência ou qualquer espécie de antipatia prévia, a capacidade de procurar o bom entendimento, promovendo o consenso e atenuando as adversidades.

A empatia é uma característica importante na relação supervisiva, porque permite ao educador conhecer melhor o estagiário e compreendê-lo, facilita a comunicação dessa compreensão ou, como vimos, a tentativa de superação dos pontos de incompreensão ou discórdia, e permite tornar claro ao aluno, desocultar aspectos de si (capacidades e dificuldades, por exemplo) dos quais ele não tem consciência ou que não sabe explicar, o que lhe possibilita conhecer-se, “aprender, mudar e desenvolver-se” (1978: 108). Esta qualidade exige sensibilidade do educador e a sua disponibilidade para vencer resistências pontuais, ficando alerta para a sutileza do contexto afectivo e emocional em que é levada a cabo a aprendizagem e, sobretudo, tomando a responsabilidade desse contexto. (Rogers, 1977).

Uma atitude do educador de compreensão empática implica sintonia e permite-lhe “colocar-se no lugar do estudante, de considerar o mundo através dos seus olhos” (Rogers, 1977:150) e através do seu ponto de vista (Rogers, 1985: 132). Por seu lado, o estudante passará a ver o educador como alguém que o escuta, o compreende, que está atento às suas necessidades, alguém que o aceita sem julgar, alguém em quem pode confiar. Rogers salienta os benefícios desta atitude dizendo que:

*“Quando uma pessoa se sente compreendida de maneira sensível e correcta, ela desenvolve um conjunto de atitudes promotoras-de-crescimento ou terapêuticas em relação a si mesma” (1977:86).*

O desempenho do estagiário parece também variar em função do nível de compreensão do educador (Rogers, 1977). Quanto mais elevado for o grau de compreensão, mais possibilidades existem de um melhor desempenho.

Teresa Vasconcelos reforça esta ideia, explicitando-a da forma seguinte:

*“A perspectiva de “ver como as pessoas se sentem”, prevalecendo sobre uma perspectiva reguladora (“ver o que as pessoas fazem”) é demonstrativa de que as pessoas são o centro e, se os profissionais se sentirem bem no contexto de trabalho, produzirão melhor qualidade pedagógica na sua actividade com as crianças.” (Vasconcelos, 2007: 10).*

O estagiário, ao ter oportunidade de perceber estas atitudes do educador, torna-se, ele também, empático nas suas relações, uma vez que “Uma postura empática pode ser aprendida com pessoas empáticas” (idem: 79). Deste modo, aprender e mudar depende, em parte, da sensibilidade com que o educador compreende o aluno.

Contudo, apesar das atitudes terem influência numa relação, nem todas as relações podem ser consideradas relações de ajuda, porque o que caracteriza este tipo de relações não são apenas as atitudes de quem ajuda, mas também a percepção que tem da relação quem é ajudado, o que faz toda a diferença numa relação (Rogers, 1980).

Segundo Rogers existem várias atitudes do terapeuta/supervisor que devem estar presentes numa relação e que a podem transformar numa *relação de ajuda*:

- Ter uma atitude que mereça a confiança do outro;
- Expressar-se de forma clara, sem margem para uma comunicação ambígua;
- Ter uma atitude positiva para com o outro;
- Ter força para se manter independente, compreendendo e aceitando o outro;
- Permitir ao outro ser independente, não deixando que a segurança própria seja abalada;
- Conseguir ver o mundo interior do outro, através dos seus olhos, de modo a compreendê-lo;
- Aceitar o outro sem reservas, isto é, incondicionalmente.
- Ser delicado com o outro para o seu comportamento não ser visto como ameaçador;
- Libertar o outro do receio de ser julgado;
- Ver o outro como uma pessoa com potencialidades, isto é, com capacidade para se desenvolver (Rogers, 1980).

Outra qualidade apontada por Rogers é a **Consideração positiva**, quando “o conselheiro vivencia uma atitude afectuosa, positiva e de aceitação diante do que está no cliente” (Rogers, 1978:109).

Esta atitude de confiança, facilitadora da aprendizagem, traduz a estima e apreço que o supervisor cooperante deve demonstrar pelo supervisando, pelos seus sentimentos e crenças, observando-se “a valorização do aprendiz como um ser imperfeito dotado de muitos sentimentos e potencialidades.” (Rogers, 1977: 149). Segundo o autor, esta preocupação com o “aprendiz” traduz “um sentimento aberto e positivo sem reservas e sem avaliações” (1978: 110), eliminando possíveis medos que bloqueiem o espírito de iniciativa e criatividade do estagiário.

Qualquer uma destas atitudes é facilitadora da aprendizagem, no entanto e apesar do incontestável valor de cada uma, Rogers destaca a autenticidade como a atitude mais importante numa relação. O professor/educador pode não gostar muito do comportamento do aluno, mas, no entanto, deve continuar a ser autêntico (Rogers, 1985). O aluno só se sentirá apoiado no seu processo de aprendizagem se existir autenticidade na relação.

Apesar destas atitudes se apresentarem como condição para que se estabeleça uma relação positiva entre educador e estagiário e para que a aprendizagem aconteça (resultado), não podemos deixar de considerá-las também elementos do processo, na medida em que se devem manter e desenvolver ao longo do tempo para que a relação se fortaleça e seja cada vez mais autêntica, empática e cordial, o que implica na verdade um esforço mútuo e contínuo, que conduz, assim, cada um dos intervenientes a resultados excelentes. Para além disso, se o processo de supervisão se deve realizar em determinadas condições que facilitem a identificação, a análise e a resolução de problemas, entendemos que essas condições têm que se verificar não só antes como durante todo o tempo de estágio.

Ao comparar o modelo terapêutico de Rogers com a supervisão no que respeita ao ensino, Dussault (1970, cit. Alarcão e Tavares, 2003: 67) verifica semelhanças e diferenças no papel dos intervenientes no processo. Refere, então, que:

*“As duas actividades implicam relações interpessoais e propiciam ajuda a seres humanos. Mas o terapeuta procura ajudar o cliente a desenvolver-se sobretudo como pessoa, enquanto os objectivos do supervisor incidem geralmente no desenvolvimento profissional do professor”.*

Vemos, no entanto, que a dimensão humana na supervisão da prática pedagógica, apontada por alguns autores (Alarcão e Tavares, 2003; Sá-Chaves, 1994; Rogers, 1972, 1977, 1978, 1980, 1985; Vasconcelos 2010), traduz a necessidade que os estagiários têm de “sentir que os professores estejam envolvidos com eles enquanto seres individuais no seu desenvolvimento e crescimento não apenas enquanto professores, mas como seres humanos” (Baum e King, 2006: 218, citados por Matias e Vasconcelos, 2010: 23). Esta atitude implica abertura ao estagiário, um “investimento na qualidade da relação humana” (Vasconcelos, 2007: 14) e, segundo Rogers, “determina a eficiência da relação” (1978: 104). É uma atitude centrada no estudante, enquanto pessoa, aceitando-o como ele é, com capacidades e fragilidades, que se traduz sobretudo na preocupação relativamente ao que o estagiário sente mais do que na ponderação do que o estagiário faz (Rogers, 1978; Vasconcelos 2010).

Neste sentido, Formosinho (2001) considera que os processos de socialização e as aprendizagens experienciais são fundamentais para o desenvolvimento humano e profissional. Na opinião deste autor, as dimensões moral e relacional, que fazem parte do perfil docente, são tão importantes quanto a dimensão intelectual e técnica. Isto, porque “a relação pedagógica baseia-se sempre numa relação interpessoal e a própria eficácia e qualidade de ensino pressupõe um bom clima humano” (Formosinho, 2001:60).

## **2.2. Comunicação**

A interação é definida por Fachada como “o ideal da comunicação, a meta da comunicação” (2010: 73), entendendo-se a comunicação como um acto de partilha que se concretiza através de diferentes formas de linguagem,

verbal e não verbal, incluindo, acima de tudo, uma atitude de escuta activa<sup>5</sup>. Mas nem toda a comunicação é interactiva, pois “quando duas pessoas interagem, põem-se no lugar da outra, procuram perceber o mundo como a outra o percebe, tentam predizer como a outra responderá (Fachada, 2010: 73). Este tipo de interacção só se constrói num clima de confiança, o que “requer uma comunicação efectiva entre os seus intervenientes” (idem:113), Esclarece-se, assim, a posição da autora ao reforçar a perspectiva de Rogers (1977, 1978, 1980, 1985) concebendo a relação entre duas pessoas, neste caso o supervisor cooperante e o estagiário, como um acto de grande cumplicidade e interdependência, o que ganha sentido na relação supervisiva e contribui para o sucesso da formação. Deste modo, se equacionarmos esta relação como profunda e complexa, em que existe uma “adopção recíproca de papéis e um desempenho mútuo de comportamentos empáticos” (Fachada, 2010: 72), poderemos designá-la como interacção e, deste modo, inseri-la no último nível de comunicação. Assumimos nós também esta definição de interacção.

Para se compreender melhor o que acabamos de dizer apresentamos, de forma resumida, os quatro níveis de análise da relação, segundo Fachada (2010: 72):

*1º nível – “A condição necessária à comunicação humana é a relação de interdependência entre a fonte e o receptor. Cada um influencia o outro”.*

*2º nível – “ (...) a interdependência pode ser analisada como uma sequência de acção e reacção. A mensagem inicial influencia a resposta que lhe é dada, a resposta influencia a resposta subsequente, etc.”.*

*3º nível – “(...) a análise da comunicação preocupa-se com as habilidades empáticas, com a interdependência produzida pelas expectativas sobre como os outros responderão à mensagem. (...) Tentamos pôr-nos no lugar de outra pessoa, perceber o mundo como essa pessoa o percebe”.*

*4º nível – “O nível final de complexidade interdependente é a interacção. O termo interacção denomina o processo de adopção recíproca de papéis, o desempenho mútuo de comportamentos empáticos”.*

Estes quatro níveis da relação mostram claramente que a interacção é um processo que não é simples, mas que pode evoluir e ser objecto de

---

<sup>5</sup> Escuta activa é, na perspectiva de Trindade (2007), um modelo de comunicação que poderá informar o outro de que está a ser escutado com atenção.

aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2002). Exige um esforço mútuo, um investimento na relação que se traduz pelo respeito com o que o outro pensa, sente e faz. É de salientar o parecer de Portugal (2002) relativamente ao tipo de comunicação e seus efeitos na formação:

*“O tipo de comunicação que acontece no seio de uma relação de supervisão parece ser o elemento que contribui na maioria das vezes para o sucesso da formação. Uma comunicação clara, aberta, baseada em expectativas positivas, respeito e confiança, flui livremente em ambas as direcções” (p. 102, cit. por Matias e Vasconcelos, 2010: 21).*

Esta *comunicação autêntica* permite estreitar as relações e estabelecer um vínculo entre as pessoas, criando condições favoráveis ao crescimento (Rogers, 1972).

As palavras, os gestos e as expressões que se utilizam na comunicação entre educador e estagiário influenciam o pensamento e o relacionamento de ambos. A interpretação de cada um do que é dito e feito pode aproximá-los ou afastá-los. A comunicação não verbal ajuda, na maioria das vezes, a clarificar e reforçar o que se diz e a evitar más interpretações. Compreende-se, assim, a importância que a comunicação, verbal e não verbal, tem na formação do aluno, podendo o educador comunicar de diferentes maneiras: “através da sua acção profissional”, ao deixar o estagiário(a) “observar o seu fazer”, “dialogar sobre o seu saber-fazer” e, “mesmo sem ser questionada, partilhar com a estagiária a atenção que dá à situação profissional.” (Oliveira-Formosinho, 2002: 115). Estas atitudes do educador, que se complementam entre si e respondem, assim, à forma como o aluno melhor aprende, permitem diminuir a ansiedade e resistências do aluno.

Esta comunicação, apesar de ser positiva, nem sempre facilita a troca de saberes, o que implica que, sobre esse trabalho de vinculação e procura de afinidade, tanto o supervisor como o estagiário saibam depois descodificar as mensagens que utilizam entre si. Ao educador cabe então, pela experiência que possui, aperceber-se das dificuldades e necessidades do estagiário, criar ao mesmo tempo condições para que o formando as verbalize, evitando, deste modo que surjam mal-entendidos e procurando que a interpretação das situações seja sempre clarificada e aferida (Ribeiro, 2000).

Estanqueiro esclarece que “o modo como comunicamos com os outros influencia o modo como eles comunicam conosco” (2009:72). O aluno é sensível à comunicação que o educador estabelece consigo, que pode ser mais ou menos profunda, mas é determinante na relação. Este autor afirma que “um sorriso, um gesto, um aceno de cabeça, uma pergunta positiva ou uma intervenção oportuna podem estimular a comunicação e criar uma relação mais profunda (2009: 77). No entanto, o silêncio é também uma forma de comunicação. O significado que lhe é atribuído depende, em parte, da interação que se estabelece entre os intervenientes. Assim poderá ser entendido de forma benéfica, respondendo à necessidade de escutar o outro, por exemplo, ou provocar sentimentos menos desejáveis, como distanciamento e vazio na relação (Fachada, 2010).

Enquanto se aperfeiçoam formas de estar e de actuar num vaivém constante entre educador e estagiário, a aproximação entre ambos intensifica-se e tornam-se cada vez mais cúmplices na sua missão comum, que é a educação das crianças.

### **2.3. Diálogo**

O diálogo é um estilo de comunicação afirmativo que “garante o sucesso na comunicação interpessoal” (Estanqueiro, 2009: 67). Facilitador da aproximação entre as pessoas, promove a abertura e confiança na relação. A atenção que é dada ao que o aluno diz, no sentido de o compreender e ajudar, vai favorecer o diálogo. Propomos a distinção entre “diálogo” e “comunicação”, já que acima, definindo esta última, procurámos sobretudo chamar a atenção para o plano do não-verbal, tentando dar conta do vasto campo em que se desenha a interação, o qual abrange, necessariamente, a dimensão do inconsciente, afectos, impressões, traumas e bloqueios. Como conceber agora a performatividade puramente verbal da comunicação?

Por vezes numa relação, cada uma das partes pensa só para si, não partilhando com o outro as suas ideias. Partilhar aquilo que cada um pensa, mesmo que possam não estar de acordo entre si, só enriquece e constrói. Para



além disso, o objectivo comum, a aprendizagem e o bem-estar das crianças, não pode ser esquecido. Partindo desta certeza, deverão focalizar-se naquilo que os une e não naquilo que os separa, encontrando aí a chave do diálogo autêntico (Estanqueiro, 2009: 73).

## 2.4. Escuta Activa

Embora já tenhamos avançado pontualmente ao longo do capítulo neste aspecto, importa também acrescentar ao leque de características que devem existir num relacionamento deste tipo a capacidade de ouvir. O supervisor cooperante deve saber ouvir, treinando a sua perceptibilidade. Apesar de ser uma “forma passiva de interacção” (Rogers, 1977: 69), é uma maneira de ajudar o estagiário. Ouvi-lo com interesse, compreendendo o seu ponto de vista e evitando julgamentos (Rogers, 1972), como aliás referimos anteriormente, pode ajudar o aluno a encontrar respostas para as suas questões e problemas, permitindo-lhe saber como há-de agir, o que desenvolve em si um sentido de autonomia e confiança. Esta qualidade exige uma enorme abertura e disponibilidade do supervisor, fundamental a toda a relação pedagógica.

Numa perspectiva de *coaching*, Catalão e Penim referem que a

*“Escuta activa é a capacidade de se concentrar totalmente naquilo que o cliente está a dizer ou a omitir, de forma a compreender o significado do que é dito no contexto dos desejos do cliente, e para apoiar a sua auto-expressão” (2010:33)*

Esta escuta, realizada pelo *coach*, focaliza-se no cliente e na capacidade para o aceitar (*idem*). Nesta interacção, 80% do tempo é utilizado pelo cliente e o restante pelo *coach*, cuja acção assenta, essencialmente na colocação de perguntas. Esta competência, que permite ao profissional saber escutar activamente e realizar o seu trabalho a partir do que o cliente diz e não diz, exige maturidade (Catalão e Penim, 2010).

Na perspectiva de Estanqueiro, a escuta activa implica “compreensão da mensagem, espírito crítico e prudência nos conselhos” (2009:75). Ouvir mais

do que falar, estar atento e interessado no que o estagiário diz sem o interromper, são algumas das qualidades de um bom ouvinte.

Para além de saber escutar, o educador precisa de ser sensível à maneira pela qual o estagiário recebe as comunicações (Rogers, 1978: 112). Os momentos de partilha, diálogo e reflexão permitem-lhe conhecer o estagiário e compreender como este percebe e interpreta o modo de comunicar do educador. Aferir esta comunicação é importante para que não haja qualquer espécie de conflito, e para que o acompanhamento e apoio da prática do estagiário seja eficiente.

## 2.5. Feedback

Numa fase inicial do desenvolvimento profissional, em que os estagiários estão mais dependentes e vulneráveis, Gazzola & Thériault (2007), baseando-se nos estudos de Ronnestad and Skovholt (2003), referem que o *feedback* positivo pode ajudá-los a ultrapassar este problema, tal como percebemos pelas palavras daqueles autores:

*“(...) the manner in which supervisors engaged them was critical. Being provided with positive feedback, having their experiences validated, and engaging in egalitarian relationships helped participants to manage their anxieties and to feel excited about their work as counselors” (2007:241)*

O *feedback* poderá, igualmente, ajudar o aluno a reflectir sobre a sua prática e ajustá-la.

*“Recorrente na literatura como elemento facilitador do crescimento profissional e de satisfação, o fidebeque através da comunicação clara, oral e escrita, da acção dos estagiários em clima positivo é considerado uma componente fundamental para ajustar, reformular e melhorar a prática profissional”. (Matias e Vasconcelos, 2007: 22).*

É, na perspectiva de Alarcão, um “elemento orientador, estimulador e regulador” (2008: 31). Mas, apesar dos efeitos positivos que produz no estagiário, o *feedback* deverá ajustar-se às necessidades observadas no formando, tal como o refere Clutterbuck (2000: 19 in Hughes, 2010: 22):

*“There will be times when you know the answer and the coachee is stuck, and there will be times when your coachee needs some feedback or advice. In these situations, to withhold an answer or some feedback would not be helpful”.*

## **2.6. Reflexão**

Ribeiro refere a importância da “capacidade reflexiva e comunicacional do supervisor com o formando” (2000: 90) para o sucesso profissional de ambos, referindo que “a experimentação de estratégias de formação que tenham em conta o outro, os seus saberes, os seus valores, as suas teorias subjectivas favorecem o desenvolvimento do mesmo tipo de atitudes naqueles que estão a ser formados, quando sobre eles existir o exercício da reflexão” (Ribeiro, 2000: 92). Esta atitude do educador, percebida pelo estagiário e potenciada pela reflexão conjunta, leva-o a agir de forma homóloga. (Niza, 2006, in Oliveira-Formosinho, 2002).

A reflexão, que integra o acto superviso, promove o desenvolvimento de capacidades de interacção, tendo efeitos no desenvolvimento do aluno e do próprio supervisor cooperante. Tal como refere Ribeiro:

*“Supervisionar implica um contínuo processo de interacção consigo próprio e com os outros, devendo incluir estratégias de observação, reflexão e acção do e com o futuro educador ou professor. Isto é, o supervisor deverá reflectir sobre os dados que recolhe, auto-avaliando-se sistematicamente, de modo a corrigir e a melhorar as suas competências pedagógicas e reflexivas, promovendo, assim, e como consequência, o sucesso dos seus estudantes, dos candidatos a professores, bem como o seu próprio sucesso profissional” (2000: 90)*

O processo de crescimento do futuro profissional em exercício é apoiado pelo supervisor cooperante que, por sua vez, também continua a aprender, através das interacções que estabelece com o estagiário e da reflexão crítica sobre as práticas. Salientamos a reflexão como base fundamental ao processo de supervisão e oportunidade para a construção de conhecimento, como nos confirma Alarcão ao afirmar que “o conhecimento é gerado pela reflexão e é o conhecimento que sustenta a reflexão” (1991:18). De facto, a reflexão está na origem da acção, acompanha-a no seu desenrolar e é fundamental no seu seguimento, para poder originar a evolução, crescimento e mudanças de atitude.

A reflexão individual permite ao educador debruçar-se sobre a sua prática supervisiva, percebendo aspectos de si que devem ser melhorados, o que “requer procedimentos de vigilância sistemática no sentido de actuar de forma autocrítica”(idem: 91), para, de forma intencional e eficiente, melhor apoiar o estagiário e proporcionar-lhe oportunidades de aprendizagem que o ajudem a poder vir a ser um excelente educador.

Os momentos de partilha e reflexão sobre os problemas da prática e o *feedback* dado ao estagiário constituem oportunidades de formação conjunta, que envolvem educadores cooperantes e estagiários. Aí se confrontam práticas e situações educativas à luz de teorias e de conhecimentos construídos na acção que, através da participação crítica, do questionamento e do compromisso perante a resolução dos problemas, tornam possível uma aprendizagem colaborativa e a inovação no modo de pensar e de agir. Na opinião de Oliveira-Formosinho (2002a), para além de serem momentos de construção participada na comunidade de prática, que transformam as experiências em aprendizagens individuais e colectivas, eles criam também a identidade profissional dos agentes educativos.

## **2.7. Autonomia**

A autonomia é definida, segundo Jiménez Raya e tal. (2005), citados por Vieira et al.(2006: 25), como “a competência do aluno para se desenvolver como participante crítico, autodeterminado e socialmente responsável em situações educativas”. As autoras estabelecem a diferença entre a pedagogia da dependência e a pedagogia para a autonomia, associando a primeira à reprodução e a segunda à transformação. Esta passagem da dependência para a autonomia foi já referida anteriormente neste trabalho, ao falarmos sobre o percurso de aprendizagem do estagiário (v. cap. I, ponto 2. A construção da identidade profissional).

Na perspectiva de Turnbull (2003), citado por Matias e Vasconcelos (2010), há necessidade de proporcionar aos estudantes as condições para

experimentarem uma interação positiva e os seus efeitos na acção profissional:

*“ (...) se cada estagiário tiver oportunidades no local de estágio para (...) desenvolver as disposições necessárias ao estabelecimento de relações profissionais eficazes, para praticar competências de comunicação (...) consegue adquirir uma consistente acção profissional (Matias e Vasconcelos, 2010: 23).*

Oliveira-Formosinho refere que a “interacção educativa é utilizada para reconhecer os interesses, necessidades, motivações, expectativas da criança, como também para dar à criança autonomia para os desenvolver, e ainda para estimular as crianças para os seus níveis de desenvolvimento próximo” (2002: 129). Vasconcelos, utiliza o termo **scaffolding** ou “*andaimeação*” para explicar a ideia do educador ir colocando andaimes e ajudar a criança a subir para patamares superiores, o que sozinha seria quase impossível de realizar (Vasconcelos, 2007). O mesmo se passa com o estagiário ao ser desafiado pelo supervisor cooperante.

Na supervisão da prática pedagógica, a confiança que o educador tem no estagiário, nas suas potencialidades e na capacidade para as desenvolver, deixando que ele se aperceba deste sentimento, coloca-o numa atitude de respeito pelas escolhas do supervisando, dando-lhe a liberdade de traçar o seu percurso de aprendizagem, não se impondo com suas próprias escolhas, mas procurando a partir deste conhecimento perceber como há-de apoiá-lo, dando-lhe hipótese de experimentar (Rogers, 1985) e estimulando-o para que possa ir mais longe nas suas aprendizagens. Assim:

*“ (...) o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor (neste caso, estagiário), com o professor e no professor, um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional (2003: 43).*

Esta atitude desafiadora do supervisor cooperante será entendida pelo aluno como interesse e atenção pela sua pessoa, motivando-o a dar o melhor de si. Matias e Vasconcelos (2010) sublinham, também, a importância de acreditar nas potencialidades do aluno, como fundamental a uma prática supervisiva que aposta no sucesso da formação do estagiário. Esta confiança no supervisando, que o encoraja a ter um papel activo na resolução dos seus

problemas, compromete-o com a acção e ajuda-o a conquistar a sua autonomia, conseguindo “libertar-se progressivamente do supervisor e dar garantias de que continuará a desenvolver-se quando a presença do supervisor desaparecer” (Alarcão e Tavares, 2003: 27).

É de salientar que o tipo de supervisão que acabamos de referir só é possível, segundo Alarcão e Tavares (2003), quando existe uma relação pedagógica positiva, que assenta na confiança, pois só assim o futuro educador confiará ao supervisor possíveis obstáculos à sua acção.

## **2.8. Colaboração**

A colaboração é segundo Clift et al., citado por Kapuscinski (1997: 9) “um acordo estabelecido entre duas ou mais pessoas para definir e chegar a um determinado objectivo ou objectivos” (in Ferreira e Almeida, 2003: 3).

O trabalho realizado em conjunto só pode ser considerado de colaboração se o papel de cada um dos intervenientes for complementar e se apoiar “não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem” (Boavida e Ponte, 2002: 3).

Desta forma, quem colabora não se limita apenas a planear, decidir e agir em conjunto, mas também a pensar e a combinar “esquemas conceptuais independentes de forma a criar quadros conceptuais originais.” (John-Steiner Weber, & Minnis, 1988, p. 776, cit por Ferreira e Almeida, 2003). No entanto, às vezes a colaboração falha quando não existe confiança, diálogo, negociação e troca entre supervisor cooperante e estagiário.

Acima de tudo deve existir a abertura no relacionamento, responsabilidade mútua pelo trabalho que estão a desenvolver e capacidade para resolverem os problemas respeitando as diferenças individuais (Boavida e Ponte, 2002).

Os termos cooperação e colaboração são, muitas vezes, usadas com o mesmo sentido, no entanto existem algumas diferenças que convém esclarecer. Day (1999, cit. por Boavida e Ponte, 2002: 4) refere que, “enquanto

na cooperação as relações de poder e os papéis dos participantes no trabalho cooperativo não são questionados, a colaboração envolve negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, comunicação efectiva e aprendizagem mútua num empreendimento que se foca na promoção do diálogo profissional”.

Este é talvez um dos motivos pelo qual a colaboração ocupa um lugar central na supervisão, já que ao efectivar-se permite ao cooperante e estagiário aprenderem um com o outro, através da partilha de saberes que ampliam o seu leque de competências, constituindo um meio essencial ao desenvolvimento de ambos e que, a ser assim entendido, “vai ter impacto na qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos” (Day, 2001, cit. por Herdeiro e Silva, 2008: 7).

Compreende-se a importância dada à colaboração, sendo Boavida e Ponte (2002: 4) a alertar para o facto de a colaboração requerer “ uma maior dose de partilha e interacção do que a simples realização conjunta de diversas operações...”.

Podemos entender esta afirmação se nos debruçarmos sobre o que diz Ferreira e Almeida (2003: 7), ao salientarem que a colaboração está sustentada em quatro pilares: “o diálogo, a negociação, a mutualidade e a confiança”, que são fundamentais para que a colaboração se concretize. A falha de um destes pilares pode comprometer a colaboração entre os intervenientes, neste caso entre o supervisor cooperante e o estagiário. Destacaremos em cada um destes pilares o essencial:

Negociação – definição dos objectivos do trabalho e formas de o desenvolver; estabelecimento de prioridade de acção; bom relacionamento entre os intervenientes.

Diálogo - estabelecimento de diálogo entre todos os intervenientes; participação activa de cada elemento no projecto ou trabalho a desenvolver.

Mutualidade – reciprocidade; todos devem dar e receber; todos os papéis são importantes;

Confiança – clima propício à colaboração, que promove a vontade para questionar o que o outro diz e faz; implica respeito e valorização de todos e de cada um; todos devem sentir-se elementos do grupo.

O equilíbrio a manter entre estes pilares reverte em ganhos para todos os intervenientes. A troca de experiências ajuda a descobrir não só o potencial de cada um, como a desenvolver várias competências que, em conjunto, aumentam as possibilidades de aprendizagem de ambos, permitindo chegar mais longe, alcançar mais facilmente os objectivos previamente definidos e obter melhores resultados nas tarefas a realizar.

Ao lermos a obra de Formosinho e Machado sobre "Equipas Educativas" somos levados a reflectir sobre o papel do supervisor cooperante e do estagiário no jardim de infância. A partir do que estes autores dizem, se considerarmos esta díade uma equipa educativa estamos a admitir a existência de um trabalho em colaboração, que em nada retira a autonomia a cada um dos elementos da equipa, mas os torna interdependentes – processo de desenvolvimento apontado no início deste trabalho e defendido por Chickering e Reisser, 1993 - e preserva os direitos e responsabilidades individuais. (Formosinho e Machado, 2009).

Estes autores sublinham ainda que “No interior de cada Equipa, o compromisso para aprender em conjunto aumenta o apoio mútuo, as habilidades profissionais da Equipa melhoram e a cooperação leva ao desenvolvimento do currículo e à responsabilidade colectiva pelas aprendizagens dos alunos” (ibidem).

Pelo exposto consegue alcançar-se a importância da colaboração, ideia reforçada por Formosinho e Machado ao considerarem que a “colaboração é a chave da mudança educativa e estratégia frutuosa de promoção do crescimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas” (2009: 27), ideia que vem reforçar as ambições de qualquer instituição de formação, que luta pela qualidade dos contextos e dos profissionais que ajudam a formar os seus alunos.



### **3. Ambientes supervisivos positivos**

O ambiente ou atmosfera em que decorre a prática pedagógica é fundamental para o sucesso da formação do aluno, sendo determinante a relação estabelecida entre o educador cooperante e o estagiário.

É neste sentido que Alarcão e Tavares referem que o processo de supervisão da prática pedagógica pode ser condicionado negativa ou positivamente pelo contexto ou atmosfera afectivo-relacional e sócio-cultural envolvente (2003: 61), sublinhando que esta atmosfera “facilita, dificulta ou neutraliza o processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem e, por consequência, o processo da supervisão da prática pedagógica como uma forma de ensino, aprendizagem e desenvolvimento” (idem: 69).

Sabe-se que o estagiário ao ser supervisionado pode sentir-se inseguro, angustiado e ansioso, situação que lhe provoca fragilidade emocional e pode criar alguma “resistência ao processo de formação” (Oliveira, 1992:17), reflectindo-se no seu desempenho e desenvolvimento.

A fim de que o estudante-estagiário possa usufruir das condições ideais à aprendizagem da profissão é fundamental “criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor” (Alarcão e Tavares, 2003: 69)<sup>6</sup>.

Ludovico corrobora esta perspectiva, apontando estas condições como essenciais a “uma relação interpessoal dinâmica, baseada no encorajamento e facilitadora de um processo de desenvolvimento e aprendizagem consciente e comprometido” (2007: 76).

Oliveira Formosinho (2002) entende por ambientes supervisivos de qualidade aqueles que promovem a construção e o desenvolvimento profissional, onde as interações se estabelecem de forma positiva e favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento de quem forma e é formado.

Um ambiente supervisivo positivo é, ainda, para Matias e Vasconcelos, aquele onde “é possível o estabelecimento de relações positivas, que se

---

<sup>6</sup> Entenda-se aqui por supervisor o educador cooperante e por professor o estudante-estagiário.

traduzem no bem-estar dos estagiários, estimulam a sua segurança e confiança, a emancipação e conseqüentemente uma aprendizagem mais pró-activa” (2010: 31).

O clima que é criado a partir destas condições torna-se favorável à partilha, acção e reflexão, expressando-se pelo entusiasmo, dinamismo e cumplicidade entre o supervisor cooperante e o estagiário, unidos por objectivos comuns, essenciais ao processo educativo.

O supervisor cooperante que proporciona este tipo de ambiente potencia o “desenvolvimento das possibilidades do professor, pessoa, profissional” (Alarcão, 1987:47).

Um aspecto que pode afectar a relação de confiança e abertura, segundo Matias e Vasconcelos (2010), é a desigualdade existente entre educadores e estagiários, no que respeita à sua experiência e funções, o que coloca os primeiros numa *posição de poder* relativamente aos segundos. Desta forma, poder-se-á criar algum distanciamento na relação supervisiva e comprometer a aprendizagem de cada um dos intervenientes (Rogers, 1978).

A este respeito Alarcão e Tavares dizem que é preciso:

*“ (...) desfazer, quanto antes, toda uma série de preconceitos e até alguns mitos que se foram criando e alimentando, ao longo do tempo, em torno do estatuto e do relacionamento entre o supervisor e o professor em formação, tais como: superior-inferior, independente-subordinado, professor-aluno, avaliador-avaliado, “fiscal-fiscalizado”, e pôr mais em relevo as características e os comportamentos e atitudes de entreajuda, de colaboração entre colegas num processo em que se procura atingir os mesmos objectivos, ainda que de pontos de vista e planos diferentes: o seu desenvolvimento humano e profissional (...)” (2003: 62).*

Percebemos que são vários os efeitos do clima relacional que é gerado no processo de supervisão da prática pedagógica e que afectam o desempenho dos estagiários, quer sejam resultantes de preconceitos quer de atitudes que envolvem as relações e as podem tornar um estímulo e desafio agradável ou um tempo de regressão e desânimo. Um estudo levado a cabo por Matias e Vasconcelos revelou que um clima positivo estimula as aprendizagens do estagiário, fazendo-o sentir-se confiante e seguro, enquanto um clima negativo, pela existência de conflitos e tensões, leva “à retracção da estagiária, a momentos difíceis e à limitação da sua acção (2010: 31).

## 4. Tensões e conflitos na relação supervisiva

As relações que se estabelecem entre os indivíduos acarretam consigo momentos de alguma tensão, o que é inevitável, porque somos diferentes e somos humanos. Contudo, o importante é saber lidar com essas tensões, aprender com elas e percebê-las como experiências educativas. O diálogo é, normalmente, a solução para estas situações (Hansen, 2010).

As relações supervisivas são, com certeza, uma oportunidade para fazer esta aprendizagem. É neste sentido que Matias e Vasconcelos salientam a importância das relações pessoais e profissionais estabelecidas nos contextos de estágio, apontando-as, contudo e a partir de vários autores, como “fonte de dilemas e de tensões emocionais para os estagiários” (2010: 22).

Rogers afirma, no entanto, que é possível crescer num clima onde haja compreensão, identificação com o outro, sem proceder a julgamentos (Rogers, 1978). Ora, esta atitude de apoio parece incompatível com a necessidade de avaliar os estagiários constantemente, tal como podemos perceber através das palavras de Slick (1997), citado por Matias e Vasconcelos (2010: 20) quando diz que “o papel dual de apoio e avaliação do supervisor é contraditório e gerador de tensões e ambiguidades, pois os estagiários partilham melhor os problemas e procuram mais apoio se não forem avaliados”. Se, por um lado, esta atitude do estagiário, que pressupõe uma relação de confiança com o educador, é importante para o seu desenvolvimento, por outro, os sentimentos ambíguos que possam existir podem inibir a relação de sinceridade na relação (Matias e Vasconcelos, 2010), o que contraria um dos princípios rogerianos, essenciais numa relação, que é a *congruência* ou *autenticidade*. No entanto, esta situação pode ser ultrapassada se a supervisão se focalizar mais nos pontos fortes do que nas fragilidades do supervisando, já que as suas expectativas podem motivar ou desmotivar o supervisando.

A concepção de avaliação que tanto educador como estagiário têm, poderá também influenciar a forma como cada um está na relação. O estagiário sabe que vai ser avaliado, mas pode encarar essa avaliação de forma mais ou menos positiva. A avaliação poderá ser encarada naturalmente pelo estagiário

se a interacção supervisor cooperante-estagiário for positiva e se as atitudes do primeiro, designadas em Rogers (1978) por *congruência*, *empatia* e *consideração positiva* estiverem presentes na relação supervisiva. Desta forma a avaliação não será vista como um momento de julgamento, como algo negativo, mas como possibilidade de melhorar a sua acção profissional.

Realçamos, assim, a importância de cuidar em primeiro lugar da relação para que a avaliação aconteça de forma natural, sem tensões que abalem a relação e comprometam o desempenho do estagiário.

Um outro aspecto que poderá ser gerador de tensão e conflitos é a observação, que apesar de ser uma estratégia utilizada pelo supervisor na formação do estagiário pode afectar a relação entre ambos (Matias e Vasconcelos, 2010). Contudo, se esta observação for sistemática e entendida quer pelo educador quer pelo estagiário como uma forma de conhecer capacidades e dificuldades do estudante-estagiário para o poder ajudar a melhorar a sua prática, tal não acontecerá. Ou seja, a partir do que observa o educador deve conversar com o aluno, reflectir com ele e, em conjunto definirem um plano de acção que, de forma objectiva, lhe permita perceber quais os aspectos a alterar e como poderá fazê-lo.

Pode ainda apontar-se também a falta de diálogo como responsável por algumas situações de tensão em ambientes supervisivos.

Um dos resultados a que chegaram Matias e Vasconcelos, após um estudo sobre “Aprender a ser Educador de Infância”, foi que “A qualidade das interacções no processo de supervisão parece influenciar, decididamente, aquisições e desempenho dos futuros professores” (2010: 27). É destacado “o poder da hierarquia de papéis, que se fez sentir mais onde ocorreram tensões e menos diálogo” enquanto o “clima afectivo/relacional de melhor comunicação, mais confiança e abertura” abriu possibilidades às relações colegiais (idem). Também neste estudo as autoras verificaram que os *momentos de tensão* se traduziram no “enfraquecimento das relações” e “debilitaram a comunicação” (idem).

Tal como referimos no início deste ponto, apesar dos momentos de tensão serem inevitáveis em contextos de supervisão, muitos destes conflitos

poderão ser prevenidos se forem estabelecidas interações de qualidade, podendo o desempenho e a formação dos futuros educadores ficar mais garantidos.

## **PARTE II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

## **Capítulo IV - Metodologia da investigação**

### **1. Opções metodológicas**

O interesse pela temática da interação na Supervisão da Prática Pedagógica tem aumentado ao longo destes oito anos como supervisora de estágios<sup>7</sup>. A observação da forma como os estágios decorrem e a facilidade ou dificuldade que os estagiários apresentam na aprendizagem da profissão, com efeitos no seu desenvolvimento, tem despertado em nós uma curiosidade crescente e, por vezes, preocupação, pelo que a observação dos comportamentos e atitudes da díade educador-estagiário em contexto passou a ser objecto de investigação. Assim, tendo em conta a natureza e objectivos deste estudo, optámos pela investigação de natureza qualitativa, uma vez que se trata do método mais adequado para o trabalho de investigação em educação (Bogdan e Biklen, 2010) - cuja intenção é, acima de tudo, compreender “como funcionam certos comportamentos e atitudes” de um grupo de pessoas e não “a generalização dos resultados obtidos a toda a população” (Sousa, 2009:31) - metodologia cujas características permitem ter uma visão mais aprofundada e minuciosa do foco de investigação.

Bogdan e Biklen (2006: 47-50) destacam cinco características da investigação qualitativa, que apresentamos de forma resumida e ajudam a justificar esta opção metodológica:

1. “ (...) a fonte directa dos dados é o ambiente natural”, em que é valorizada a recolha de dados no contexto, que como já dissemos anteriormente, ajuda a compreender o que neles se passa, nomeadamente as interações que se estabelecem entre as pessoas;

---

<sup>7</sup> Supervisora de estágios dos cursos da Licenciatura em Educação de Infância e Mestrado em Educação Pré-escolar e Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico da ESE.

2. “A investigação qualitativa é descritiva”, uma vez que o que o investigador vê e ouve não se traduz em números, mas em palavras com toda a riqueza de pormenores que a situação oferece.

3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”, focalizando-se na forma como as situações acontecem e decorrem.

4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”. A recolha de dados não serve para confirmar hipóteses, mas para ir construindo uma teoria após vários contactos com os sujeitos de investigação. Esta teoria vai ganhando consistência à medida que os dados vão sendo analisados e inter-relacionados.

5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”. Nesta investigação julga-se importante compreender as percepções tanto dos supervisores cooperantes como dos estagiários, comparando-as e tentando perceber os aspectos que uns e outros valorizam na interação supervisiva e que podem justificar de algum modo diferentes formas de pensamento e actuação, maior ou menor empatia entre as partes, com efeitos no trabalho de equipa, de maior ou menor colaboração, desempenho do estagiário e sucesso da formação.

Assim, a opção por este tipo de metodologia justifica-se porque “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan e Biklen, 2006:11), permitindo “tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (idem:51), descrevê-las e interpretá-las e compreendê-las. Esta metodologia, que privilegia o contacto com os sujeitos da investigação e os contextos onde estão inseridos, possibilitou-nos a compreensão dos seus comportamentos e atitudes e do significado que lhes atribuem, resultando no entendimento de um fenómeno complexo como é aquele que envolve pessoas.

Foi também neste sentido que, de entre os instrumentos e técnicas e utilizados optámos pelo inquérito (constituído por uma pergunta aberta), pela observação naturalista e, ainda, pela análise documental, por responderem às características acima descritas.



Apesar de o inquérito ser um instrumento de recolha de dados que, à partida, possui um carácter quantitativo, pretendemos sobretudo compreender, interpretar e atribuir significado às percepções dos supervisores cooperantes e dos estagiários no que respeita à interacção entre ambos durante a supervisão da prática pedagógica, mais do que medir. Ora, estes dados não são mensuráveis mas subjectivos, opondo-se, por isso, a métodos quantitativos, objectivos e isentos, mais interessados nos resultados do que nos processos.

Contudo, e no sentido de diminuir a subjectividade dos dados recolhidos procedemos à utilização de diferentes instrumentos de recolha de dados, optando numa fase inicial da investigação por questionários realizados a supervisores cooperantes e estagiários e, numa segunda fase, por um conjunto de observações em contexto de estágio, bem como reflexões dos estudantes-estagiários.

A investigação contemplou, assim, três fases fundamentais, sendo as duas primeiras de recolha de dados que se complementaram, a saber:

Na 1ª fase:

- Construção e aplicação de um inquérito por questionário a supervisores cooperantes e estudantes-estagiários;
- Construção da 1ª Grelha de interacção supervisiva

Na 2ª fase:

- Observações realizadas em sala de actividades e durante reuniões de planificação e reflexão;
- Recolha e análise das reflexões dos estudantes-estagiários sobre a interacção na supervisão da prática pedagógica;
- Revisão da 1ª Grelha de interacção supervisiva e Construção da 2ª Grelha.

Na 3ª fase:

- Descrição e análise das observações realizadas em sala de actividades e durante as reuniões de planificação e reflexão
- Guião final de interacção supervisiva.

## **2. Amostra**

Do universo deste estudo fizeram parte inicialmente (1ª fase) os educadores cooperantes da ESE, num total de 63, e respectivos estagiários finalistas da Licenciatura em Educação de Infância, dos quais responderam ao inquérito por questionário 53 SC.

Numa 2ª fase, e já durante o ano lectivo de 2010/2011 foi seleccionada uma amostra de conveniência, constituída por dez supervisores cooperantes que supervisionam os estágios do Mestrado profissionalizante em Educação Pré-escolar e em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Estes profissionais de educação fazem parte das instituições com as quais a investigadora trabalha, enquanto supervisora de estágios da ESE. Este facto facilitou não só o trabalho de observação em contexto (Bogdan e Biklen, 2006) como permitiu que os elementos observados agissem naturalmente, uma vez que estavam habituados à presença da investigadora.

A opção por uma amostra pequena tem a vantagem de permitir um estudo mais aprofundado e, segundo Sousa (2009:64), mais “objectivo e menos sujeito a sofrer distorções causadas pela dimensionalidade”, embora este autor refira também como desvantagem “o risco de não ser suficientemente representativa” (idem:73). Contudo, dada a intenção da nossa investigação, e não sendo nosso propósito fazer generalizações, considerámos a dimensão da nossa amostra adequada.

## **3. Procedimentos e técnicas de recolha de dados**

Definida a amostra foi necessário decidir também o modo de recolher os dados, no sentido de obtermos respostas para os objectivos do estudo. Recorremos, assim, à observação indirecta, através de questionários e à observação directa na realização observações. Esta observação directa, não participante, é caracterizada por Quivy e Campenhoudt (1998:199) pelo “facto de o investigador não participar na vida do grupo”, cujas vantagens são para os autores:

*“. a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem;*

*. a recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo;*

*. a autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos. É mais fácil mentir com a boca do que com o corpo”*

A espontaneidade dos inquiridos bem como a sua autenticidade neste tipo de observação permitem cruzar estes dados com os obtidos através dos inquiridos, sendo esta triangulação o que confere credibilidade à investigação. É neste sentido que Teresa Vasconcelos afirma que a credibilidade de uma investigação “pressupõe (...) processos de triangulação, isto é, recolha dos mesmos dados por métodos diferenciados de modo a que as imperfeições de um possam ser colmatadas pelas vantagens do outro” (2006:97 in Lima e Pacheco, 2006). Partilhamos desta opinião e por isso utilizámos diferentes instrumentos de recolha de informação.

### **3.1. Inquérito por Questionário**

Na 1ª fase da investigação foram aplicados inquéritos por questionário que, na perspectiva de Quivy e Campenhoudt,

*“Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (1998:188).*

Este instrumento de recolha de dados é normalmente composto por um conjunto de questões fechadas, embora possa incluir questões abertas, em que os inquiridos expressam livremente a sua opinião sobre o que está a ser investigado. A opção por este instrumento justifica-se pela facilidade na recolha de dados e quando se pretende uma amostra representativa da população.

Assim, no final do ano lectivo de 2009/2010 procedeu-se à construção de um inquérito por questionário com apenas uma questão, aberta (anexo nº 1), baseada em dados obtidos a partir de uma problemática que emergiu numa das instituições de estágio e antecedeu a investigação. A opção por uma

questão aberta pretende não induzir a resposta e “deixar o campo aberto a respostas diferentes daquelas que o investigador teria podido explicitamente prever no seu trabalho de construção” (idem:183).

Este instrumento só foi entendido como definitivo depois de aplicado o pré-teste realizado a duas educadoras de infância que não fizeram parte deste estudo. A pré-testagem tornou-se essencial ao investigador no sentido de verificar a compreensão da pergunta pelos inquiridos e garantir, de algum modo, a adequação das respostas.

Depois de verificarmos o entendimento da nossa questão por parte destas profissionais passámos à aplicação dos inquéritos “por administração directa” (Quivy e Campenhoudt, 1998), cujo preenchimento é feito pelos inquiridos. Assim, foram distribuídos 63 inquéritos aos supervisores cooperantes da ESE e aos estudantes-estagiários do último ano da Licenciatura em Educação de Infância, pretendendo conhecer-se as percepções de uns e de outros acerca de aspectos considerados importantes na interacção supervisiva (educador-estagiário) durante o período de estágio, conforme temos vindo a dizer. A maioria destes inquéritos foram entregues e recolhidos no mesmo dia, tendo-se aproveitado a oportunidade do último encontro dos alunos com os supervisores da ESE e, no caso dos cooperantes, a sua vinda à Escola para a reunião de final do ano lectivo. Dos 63 inquéritos distribuídos aos supervisores cooperantes houve um retorno de 53 preenchidos, ao passo que os inquéritos passados aos estagiários foram devolvidos na totalidade e devidamente preenchidos.

A análise das respostas obtidas, realizada através da técnica de análise de conteúdo possibilitou uma primeira categorização da informação (anexo nº 2) e que, segundo os inquiridos, devem caracterizar a interacção. Numa fase inicial da investigação permitiu, ainda, colocarmo-nos por dentro da temática e focalizar o estudo de acordo com a opinião daqueles. No entanto, e pela objectividade que a investigação exige, houve necessidade de complementar esta informação, resultante “da observação que (...) [o investigado] faz do seu próprio pensamento, comportamento ou situação” (Costa, 2001, cit. Lima e

Pacheco, 2006:22) com a observação directa, obtida pelo investigador, e concretizada através de observações realizadas em contexto.

### 3.2. A observação

A técnica de recolha de dados utilizada na 2ª fase do nosso estudo foi a observação directa e naturalista, por “permitir efectuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (Bogdan e Biklen, 2006: 109), revelando-se um método adequado quando se trata de observar as “atitudes do professor e as interações professor-aluno” (neste caso, supervisor cooperante-estagiário) (idem).

Apesar de sabermos que a observação por si só não consegue abranger o todo, procedeu-se com o maior rigor e objectividade na observação e interpretação dos dados, de acordo com o que é referido por Bogdan e Biklen (2006), sabendo, à partida, do perigo que existe em o observador interpretar os acontecimentos à sua maneira (Bell, 1997: 141).

Utilizámos a *observação não participante*, em que a investigadora se limitou a observar e registar o que viu e ouviu. Salienta-se o facto de nos dias de observação a investigadora não ter uma participação activa no contexto a observar, limitando nessa altura a sua função apenas à tarefa de observar. Este tipo de observação situa-se entre a *Observação Sistematizada* e a *Observação Não-Sistematizada*. *Sistematizada* porque o problema está definido à partida e tem por base a grelha provisória, construída a partir da análise dos questionários. *Não-Sistematizada*, porque o investigador fica, segundo Bogdan e Biklen

*“(...) atento aos acontecimentos, registando – sem meios técnicos especiais e sem perguntas directas – aqueles comportamentos que sucedem casualmente e que poderão eventualmente possuir significado para a investigação. (...) Mantêm-se, no entanto, as necessidades de objectividade, do reconhecimento de possíveis erros e de evitar incluir perspectivas pessoais e subjectivas sobre o que se presencia e regista”. (2006: 114)*

O nosso foco de atenção recaiu sobre as interações estabelecidas entre supervisores cooperantes e estagiários, como já foi referido anteriormente,

tendo sido a observação realizada em diferentes momentos e espaços (sala de actividades e reunião de planificação).

### **3.2.1. Na sala de actividades**

A observação incidiu sobre a interacção educador-estagiário, concretamente ao nível das atitudes do supervisor cooperante e do estagiário, em contexto de sala, durante o trabalho com as crianças.

Sublinhamos que a 1ª grelha de interacção supervisiva (Agrupamento de categorias e criação de dimensões) serviu apenas de apoio e não como lista de verificação, no sentido de não limitar as possibilidades da observação, e também porque, como refere Bell, este tipo de instrumento não regista "emoções, tensões e intenções escondidas" (1997:151), pelo que a descrição torna-se essencial à compreensão destes aspectos.

Foram realizadas duas observações de 30 minutos, por educador, em dias diferentes, num total de 20 observações. Estas observações foram registadas por escrito, em ficha própria, com identificação do dia, local e hora da observação. Todas as observações foram sujeitas, posteriormente, à análise do seu conteúdo e codificação (anexo nº 3).

### **3.2.2. Nas reuniões de planificação e reflexão entre educador e estagiário**

Foram efectuadas observações sobre a interacção supervisiva nas reuniões de planificação, pois pretendeu-se compreender fora do contexto de sala de actividades se ocorriam outros aspectos da interacção entre o supervisor cooperante e o estagiário.

Assim, foi realizada uma observação por educador, num total de 10 observações. Estas observações foram efectuadas em sala de reuniões, sem limite de tempo. Utilizou-se o gravador como recurso por se tratar de conversas entre o supervisor cooperante e o estagiário, por vezes demoradas, e se pretender ser fiel ao que estava a ser dito (Máximo-Esteves, 2008). Em simultâneo, e porque se tratava da observação das interacções, foram sendo

registados por escrito gestos e expressões visualizados, bem como breves explicações ou contextualização da situação a ocorrer, por se considerarem relevantes na análise dos dados. Posteriormente, procedeu-se à transcrição das gravações para registo escrito e, em seguida, à análise de conteúdo das mesmas (anexo nº 4 - B).

### 3.3. Reflexões das estagiárias

A análise efectuada às reflexões das estagiárias, que faziam parte do seu portfólio reflexivo, constituiu mais uma fonte de informação que se mostrou bastante útil no processo de triangulação dos dados, uma vez que nos permitiu compreender melhor a realidade dos contextos de estágio dos estudantes e interpretar os dados de forma mais sustentada.

## 4. Tratamento dos dados

Os dados recolhidos quer pelos inquéritos quer pelas observações foram sujeitos à técnica de análise de conteúdo, no sentido de os organizar, sistematizar e torná-los compreensíveis para os poder apresentar. Isso implica, como refere Quivy “tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentem um certo grau de profundidade e complexidade” (1998: 227) e daí “extrair conhecimento” o que, na opinião de Lima e Pacheco, pela sua extensão não seria conseguido através de uma simples leitura (2006:107). Esta técnica de tratamento de informação permite também, segundo Sousa, “inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir para além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos” (2009: 264).

Deste modo, a análise dos inquéritos permitiu-nos proceder à sua organização, classificação e redução (Lima e Pacheco, 2006). Este processo possibilitou o estabelecimento de categorias, resultantes da sistematização das respostas obtidas criadas através de um *procedimento aberto* que, numa 1ª fase, concretamente nos inquéritos, emergiram do discurso dos supervisores

cooperantes e estudantes-estagiários, uma vez que era nossa intenção encontrar categorias relacionadas com a problemática da investigação. Lima e Pacheco salientam que num procedimento aberto “as categorias devem emergir, fundamentalmente do próprio material. Trata-se de um processo essencialmente indutivo [em que] se caminha (...) dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adequa” (2006:110).

Já numa 2ª fase, na análise das observações, optou-se, de certo modo, por um procedimento misto na medida em que neste caso possuíamos “uma lista prévia de categorias apropriada ao objecto em estudo [que foi usada] para classificar os dados” (idem:109), isto é, dispúnhamos de uma grelha com categorias resultante da análise de conteúdo dos inquéritos realizados na fase anterior. Contudo, apesar deste “quadro prévio de análise” (idem:109), sentimos necessidade de partir para a análise das observações estando abertos a novos dados que pudessem emergir, tal como veio a acontecer. Algumas unidades de sentido, pela sua recorrência ao longo das observações escritas, deram origem a novas categorias, que acrescentámos à grelha, enriquecendo-a e tornando-a mais próxima das vivências dos sujeitos de investigação.

Esta categorização foi tida, ainda, como provisória, sendo nossa intenção ir ao longo da investigação procedendo à sua reformulação, tornando a grelha de interacção cada vez mais adequada aos objectivos do estudo, o que aconteceu até à construção do guião. Sustentamos esta decisão nas palavras de Lima e Pacheco ao salientarem que:

*“A categorização, quando se estabelece por um procedimento aberto, mantém-se como provisória ou instável até todo o material pertinente ter sido absorvido. Dito por outras palavras, a categorização é passível de remodelações mais ou menos profundas à medida que novos dados vão sendo considerados, estabelecendo-se um percurso de vaivém do primeiro material à primeira formulação de categorias, à incorporação de mais material, à manutenção, ajustamento ou reformulação das categorias, e, assim, ciclicamente, até a inserção de todo o material estar feita.” (2006:110).*

Assim, nas transcrições efectuadas foram assinaladas as unidades de sentido que, por sua vez, foram distribuídas pelas categorias previamente definidas, sujeitas a codificação, conforme se apresenta em anexo (anexo nº 4 - B).



No sentido de complementar e de certo modo cruzar as informações anteriormente obtidas, procedeu-se à recolha de dados presentes nas reflexões de alguns estagiários através da técnica de análise documental.

A subjectividade presente em investigações de natureza qualitativa obriga-nos a um processo de validação mais rigoroso, concretizado através da triangulação dos dados, no sentido de conferir qualidade à investigação (Máximo-Esteves, 2008).

*“A triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar”. (Coutinho, 2008: 9).*

Segundo Bisquerra (1989, cit. por Sousa, 2009: 173) esta “triangulação metodológica” obriga à aplicação de diferentes instrumentos, encontrar semelhanças e diferenças entre dados.

Este método permite, ainda, avaliar a coerência das interpretações dos dados recolhidos, para além de diminuir a possibilidade de enviesamento da informação, tornando-a, assim, mais profunda e credível.

## **Capítulo V – Descrição, análise e interpretação dos dados**

Neste capítulo, e após a apresentação das opções e procedimentos metodológicos, passaremos à análise, descrição e interpretação dos dados obtidos num primeiro momento através do questionário e num segundo momento das observações realizadas a um grupo de Supervisores Cooperantes. Deste modo, e pela mesma ordem, procederemos à caracterização do universo (participantes no inquérito) e posteriormente à caracterização da amostra (sujeitos observados).

### **1. Questionários sobre a interacção na supervisão da prática pedagógica**

#### **1.1. Caracterização do universo**

Os sujeitos de investigação que compõem o universo deste estudo são 63 educadores de infância a exercer funções como supervisores cooperantes.

##### **1.1.1. Caracterização dos supervisores cooperantes respondentes ao inquérito por questionário**

Dos 63 profissionais inquiridos recebemos 53 inquéritos preenchidos. Constituem estes uma percentagem de retorno de 84%, percentagem esta que consideramos bastante elevada.

Percebemos que constituem um grupo de 53 profissionais com idades compreendidas entre os 27 e os 63 anos, de alguma forma dispersa. No entanto, a sua incidência recai sobretudo entre os 31 e os 40 anos, conforme gráfico nº 1.

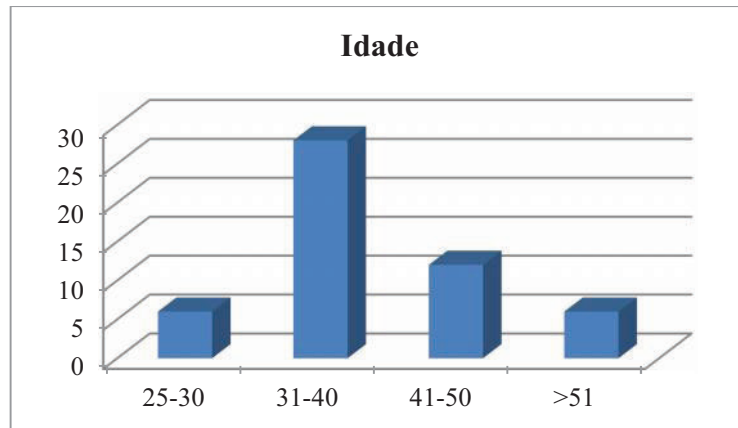


Gráfico 1 - Idade

Este público é maioritariamente do sexo feminino, aspecto que não nos é estranho já que da nossa experiência e proximidade com este grupo conhecíamos esta predominância.

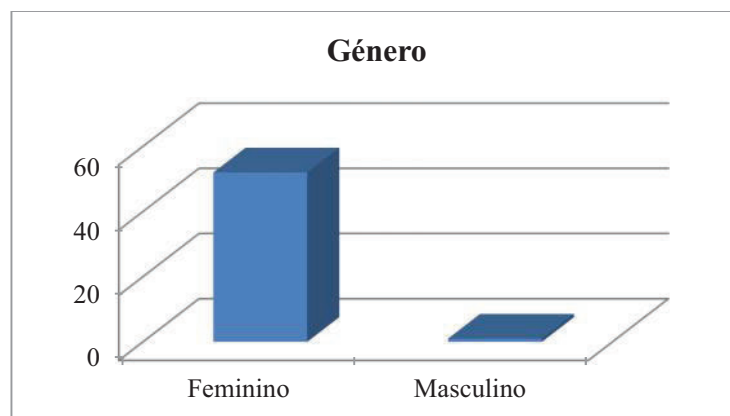


Gráfico 2 - Género

São maioritariamente profissionais com licenciatura, apesar de muitos, pela idade que apresentam, terem certamente iniciado o seu percurso profissional com curso médio ou bacharelato (v. gráfico nº 3). Percebe-se pois que podemos estar a falar de um grupo de profissionais actualizado no que diz respeito à sua progressão profissional.

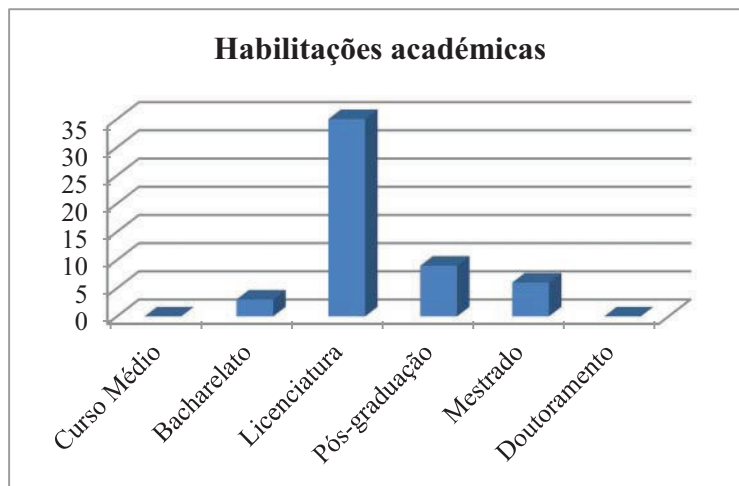


Gráfico 3 – Habilitações académicas

Em relação à sua experiência profissional podemos perceber que, embora aparente possuir uma maioria de profissionais com poucos anos de serviço (até 10 anos), podemos verificar igualmente que o número de profissionais que têm entre 11 e 30 anos de serviço é bastante elevado. Estes últimos perfazem um conjunto de 46 profissionais em paralelo com os 47 que possuem até 10 anos.

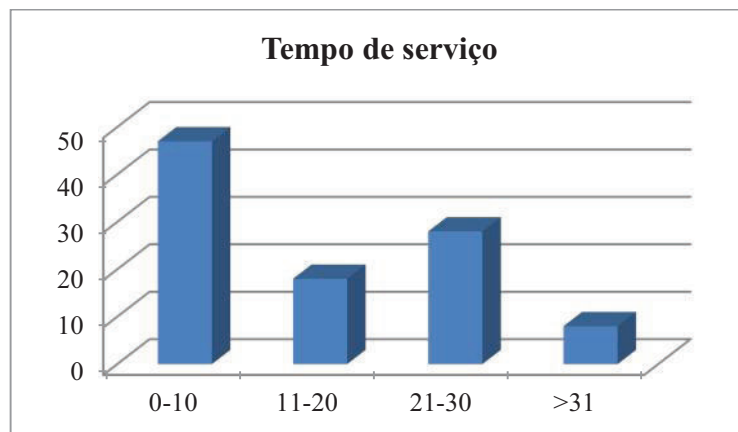


Gráfico 4 – Tempo de serviço

Ao contrário, e com alguma naturalidade, se percebe que a experiência na supervisão é uma faceta da sua vida profissional muito mais recente. A incidência aqui não deixa margem para dúvidas e enquadra-se essencialmente num grupo com menos de 10 anos de experiência.



Gráfico 5 – Experiência em supervisão

### 1.1.2. Caracterização dos estudantes-estagiários respondentes ao inquérito por questionário

Paralelamente no grupo de alunos distribuimos 63 inquéritos e recebemos preenchidos 63. Neste conjunto mantém-se a tônica de uma clara maioria de elementos do sexo feminino, aspecto habitual nesta classe profissional.

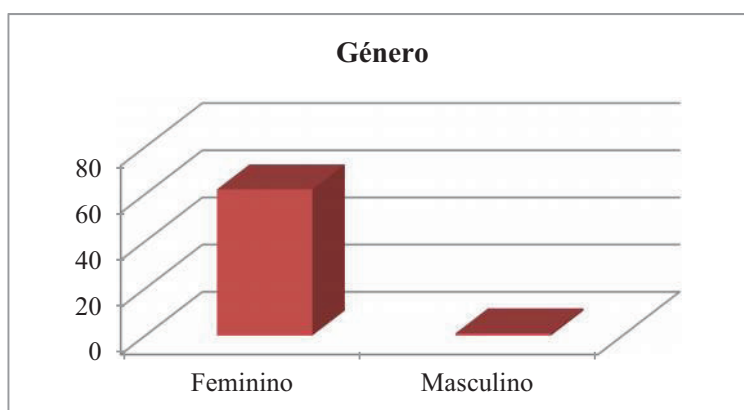


Gráfico 6 – Género dos estudantes-estagiários

Com uma média de idades de 24 anos, este grupo, cujas idades se situam entre os 21 e os 38 anos, apresenta-se com uma incidência notória na faixa entre os 20 e os 30 anos.

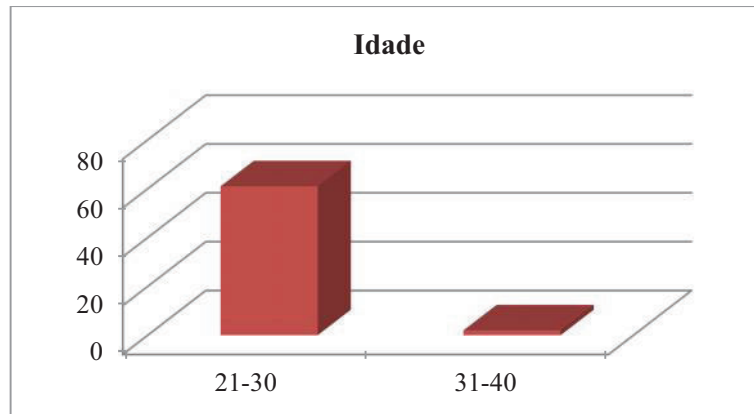


Gráfico 7 – Idade dos estudantes-estagiários

## 1.2. Descrição dos dados obtidos nos inquéritos por questionário

Os questionários aplicados visavam conhecer as percepções dos supervisores e dos estagiários sobre aspectos que consideram importantes existir na interação entre educador cooperante e estagiários na supervisão da prática pedagógica.

Da análise das respostas obtidas emergiram vinte categorias, a saber: **relação positiva; confiança; acolher, modelo; responsabilidade; humildade; relação de respeito; empatia; autenticidade; diálogo; comunicação; feedback; autonomia; cooperação; apoio, partilha, trabalho de equipa; interajuda, disponibilidade e bom ambiente.**

As categorias predominantes foram a Partilha, a Relação de respeito, o Trabalho em equipa e a Cooperação, destacando-se a primeira pela sua representatividade. Seguem-se outras categorias que não tiveram tanta expressão no discurso dos inquiridos, mas que, mesmo assim, evidenciam uma representatividade significativa, tais como o Diálogo, a Empatia, a Interajuda, a Relação positiva, o Feedback, a Confiança e a Comunicação. Apresentamos, por último, as restantes categorias que apesar da pouca expressão, permitem, tal como todas as outras, conhecer a importância que cooperantes e estagiários atribuem à interação.

Deste modo, a **Partilha** é entendida quer pelos estagiários (ES) quer pelos supervisores cooperantes (SC) como a “troca de ideias”, “troca de conhecimentos”, “troca de informações e pontos de vista”, bem como “partilha de saberes” e “partilha de conhecimentos e experiências”. Apesar desta sintonia nas suas opiniões, esta definição é enriquecida pela resposta do SC15 que acrescenta a “partilha de preocupações” e do SC40 que salienta um aspecto importante como a “partilha e actualização de conhecimentos”, que é reforçado por ES23 dizendo que esta partilha “é fundamental para que o educador e estagiário se desenvolvam e cresçam a nível profissional”. Parece-nos entender que o significado atribuído pelos inquiridos a esta categoria é o de uma aprendizagem mútua e de um enriquecimento recíproco que este tipo de supervisão proporciona.

Na categoria **Relação de Respeito** o número de respostas dos Supervisores Cooperantes excedeu o dos Estagiários. A maioria das respostas dos inquiridos focalizou-se no respeito mútuo, embora alguns estagiários o refiram de modo mais específico salientando o “respeito e aceitação de ideias” (ES20), o “respeito pelo trabalho da equipa” (ES37), o “respeito pelo trabalho de cada um” (ES42), o “respeito pelas ideias e espaço de cada um” (ES51) e o “respeito pela opinião de cada um” (ES63). Um dos inquiridos defende uma “relação aberta com respeito mútuo” (SC11) e outro refere a “Proximidade e respeito” (SC21). Um supervisor cooperante sublinha a influência do respeito no clima, dizendo que “Entre educador e estagiário deve existir respeito de modo a que o clima seja agradável”.

O **Trabalho em Equipa** é uma das categorias com maior representatividade. Dez supervisores cooperantes mencionaram esta categoria, entre os quais é referida a importância de “[...] trabalhar com o mesmo objectivo e metas a concretizar, sendo este um esforço em equipa” (SC9), sendo também valorizado pelo SC8 o “Espírito de equipa” e pelo SC35 o “Saber trabalhar em equipa”. Já no que respeita aos estagiários, foi notória a diversidade de respostas que, no conjunto, ajudam a definir o trabalho de equipa e traduzem claramente as necessidades dos formandos. Grande parte dos estagiários associa o trabalho de equipa a um trabalho realizado em

conjunto para o mesmo fim (ES17; ES23; ES28; ES34;ES35; ES45; ES48; ES51), outros sublinham a importância do “Espírito de equipa” (ES39; ES57, ES59; ES60; ES63), dois deles referem a “ [...] planificação e avaliação das actividades em equipa” (ES2) e “[...] planificação e avaliação conjunta” (ES6). Curiosamente, uma das estagiárias (ES40) refere, tal como SC35, acima mencionado, “Penso também que um educador que receba um estagiário na sua sala deve saber muito bem trabalhar em equipa”. Existem ainda algumas preocupações expressas pelas estagiárias, como “O mais importante é que a educadora cooperante considere a estagiária um elemento da equipa” (ES26) e “[...]dar continuidade ao trabalho uma da outra” (ES17). Parece-nos, efectivamente, que se para os supervisores cooperantes a importância recai sobre o trabalho em conjunto, sendo talvez esta a forma como assumem o trabalho com os estagiários, estes últimos atribuem-lhe um significado mais específico, que inclui diversos aspectos essenciais à aprendizagem da profissão, como planificar e avaliar com o estagiário, dar continuidade ao trabalho por estes iniciado e o apelo à responsabilidade do educador quando recebe um estagiário na sala. Parece-nos, assim, evidente por parte dos estagiários a reclamação dos seus direitos.

A **Cooperação**, é mencionada por um número significativo de inquiridos, recaindo o maior número de respostas sobre os estagiários tal como no Trabalho de equipa. É considerada por estes como “Apoio mútuo” (ES8; ES17; ES38; ES52), “Apoio e ajuda” (ES22), “Avaliação da prática do estagiário em conjunto” (ES19), “Reflexão conjunta” (ES19; ES59; ES60) e “Parceria”. Existe, claramente, um entendimento por parte dos inquiridos de um trabalho realizado em “Colaboração e parceria constantes” (SC42), entre supervisor cooperante e estagiário, em que no dizer de um deles “O estagiário e o educador são um só e as ideias de cada um vão responder às necessidades do grupo de crianças”(ES<sub>1</sub>).

O **Diálogo** parece ter um grau de importância semelhante para os inquiridos quer pelo número de respostas obtidas quer pelo significado que lhe atribuem. Embora muitos apenas refiram a palavra “Diálogo” sem explicar o significado que tem para si, outros permitem-nos perceber a importância que



lhes atribuem na interação. Assim, entendem a necessidade de diálogo mais numa perspectiva de “abertura a ideias novas e criativas”, como é o caso de SC15 e ES26, “num diálogo permanente” (SC1; SC38; ES10) e “franco” (SC38). São referidos como essenciais “momentos de diálogo e reflexão onde se afirmam opiniões e se tomem decisões consensuais” (SC18), podendo constituir uma oportunidade para “ensinar aprendendo” (SC37). Um aspecto interessante referido por um dos estagiários e que surge associado ao diálogo é o “[...] ambiente harmonioso” (ES28). A necessidade sentida pelos estagiários em “conversar sobre as crianças e sua evolução” (ES2) e sobre “interesses e necessidades do grupo” (ES10) não é verificada no discurso dos cooperantes.

No que diz respeito à categoria **Empatia** foram onze os cooperantes a mencionarem esta categoria e treze os estagiários. As suas respostas cruzam-se ao referirem a “cumplicidade” (SC28; SC42; ES9; ES38) e “compreensão” que consideram dever existir na interação supervisiva (SC6; ES9; ES26; ES35; ES38; ES39; ES46; ES48; ES52; ES56; ES57; ES58; ES62). É evidente a predominância das respostas dos estagiários que solicitam a compreensão do cooperante justificando esta necessidade com os momentos difíceis que podem atravessar, como a sobrecarga de trabalhos a que estão sujeitos ao longo do ano lectivo, por problemas pessoais que possam surgir e pela insegurança gerada em alguns momentos. Tal como refere uma das estagiárias “[...] há momentos de muita insegurança durante o ano e se o educador estiver disposto a apoiar e a compreender as várias fases do aluno facilitará o seu processo de desenvolvimento” (ES57). Julgamos efectivamente que esta incidência das respostas dos estagiários poderá ser devida à sua situação de fragilidade causada pelas limitações legítimas de quem está a aprender e pelo medo de falhar e não ser compreendido. Contudo, uma das estagiárias recorda alguns aspectos que estão implícitos no conceito de supervisão quando afirma que “O educador tem mais experiência e como tal terá de compreender o estagiário, ajudando-o, apoiando-o para que este seja cada vez melhor” (ES52). Parece-nos poder concluir que esta compreensão é entendida pelo estagiário como ter alguém que se preocupa com ele,

compreende as suas dificuldades e sentimentos, o que o deixa tranquilo e lhe proporciona bem-estar.

A **Interajuda** é uma categoria destacada por alguns inquiridos, a maioria estagiários, pela sua importância na interação supervisiva. Quatro SC mencionam “Interajuda”, “Espírito de entreajuda” (SC7), e “Espírito de interajuda” (SC34), parecendo-nos que o significado atribuído é o mesmo, uma vez que, segundo o Novo Dicionário Compacto da língua Portuguesa, *inter* pode ser usado com o significado de *entre* (Morais Silva, 1988:274). Apenas um cooperante inquirido justifica a importância da interajuda dizendo que “Deve haver entreajuda para que possa existir um enriquecimento de ambas as partes” (SC11). Um dos estagiários relaciona, ainda, a interajuda com o trabalho de equipa sublinhando que “A interajuda é crucial, pois quando o trabalho é feito em equipa fica mais rico e facilitado” (ES52). Outros estagiários referem esta interajuda no trabalho (ES10) e “em todas as tarefas que se propõem a fazer”(ES54). Pelo que nos foi dado a perceber até agora, parece-nos que esta categoria tem semelhanças com a categoria **Trabalho de equipa** uma vez que existe um trabalho em conjunto, uma ajuda entre pessoas.

A **Relação positiva** foi referida por um grande número de estagiários ao mencionarem diferentes tipos de relação que entendemos ter o mesmo sentido e por isso incluímos nesta categoria. Muitos salientam a “Boa relação” (ES8; ES29; ES43; ES52), “Bom relacionamento” (ES13; ES37; ES49), o “Companheirismo” (ES12; ES13), a “Amizade”(ES7; ES24; ES52; ES53) e a “relação aberta” (ES25). É também referida a “relação saudável” (ES32) e a “relação de complementaridade” (ES46), revelando algumas frases destes inquiridos a convicção de que esta relação positiva “potencia uma atmosfera de sala muito mais positiva não só para os adultos como para as crianças” (ES53) e é indispensável “para que exista um bom e agradável ambiente de trabalho” (ES24). Para ES57 é “O educador [que] deve criar e fomentar uma relação positiva. Uma relação que é de extrema importância no percurso do estagiário e no seu desenvolvimento e que o marcará não apenas a nível académico, mas também a nível pessoal”. Identificamos, assim, o alcance das palavras destes inquiridos e o alerta para os efeitos desta relação que, se não for

positiva, poderá comprometer a aprendizagem e o desenvolvimento do estagiário, pondo em causa o seu bem-estar durante o estágio. Em contrapartida esta preocupação não se apresenta consciencializada pelos educadores, já que só três referem esta categoria (SC19; SC32;SC49).

No que respeita à categoria **Feedback** os dados obtidos apontam para uma intenção clara de comunicar ao aluno a apreciação que vai fazendo do seu trabalho, havendo uma preocupação com o que lhe é transmitido (SC28). Os supervisores cooperantes apontam aspectos como o “espírito crítico” (SC11), “espírito crítico e reflexivo”(SC13), a “crítica construtiva” (SC29; SC31; SC48), a “assertividade” (SC33), entendidas pelo seu discurso como características do “feedback” (SC30). Sendo assim englobamos as unidades referidas nesta categoria. Por seu lado, também os estagiários sentem a necessidade de que o cooperante fale com eles sobre o seu trabalho. Contudo, nota-se a preocupação (tal como em alguns cooperantes) de que esta crítica seja construtiva, que não “denigra o trabalho do estagiário”(ES32), que consiga “valorizar as suas ideias” (ES30) e “valorizar o [seu] esforço e trabalho[...] quando assim o merece [...], sendo isto um incentivo para a existência de uma atitude reflexiva e o conseqüente desejo de ser sempre mais e melhor, atingindo a excelência”(ES53). É clara e evidente a necessidade que o estagiário tem de que o cooperante fale consigo sobre a prática, o corrija para que ele possa melhorar, mas também saiba reconhecer o que faz bem e elogie, como refere ES57 e ES59. O feedback é então encarado como um acto essencial ao crescimento pessoal e profissional dos supervisandos, na medida em que pode orientar e ajudar a regular as suas práticas (Alarcão, 2008).

A **Confiança**, sem ser uma das categorias predominantes, encontra-se bem representada no discurso dos inquiridos. A importância da confiança explícita na maioria das respostas dos supervisores cooperantes parece querer referir-se à relação de confiança que deve existir, de forma recíproca, entre supervisor e supervisando, tendo apenas um dos inquiridos referido a “confiança no educador cooperante” (SC14) e não uma confiança mútua, implícita numa relação de confiança. Um dos SC refere o “clima de confiança” que, em sua opinião cria “à-vontade para se realizar um bom trabalho” (SC10),

e é essencial para existir uma “boa relação” (ES45). ES42 reforça a ideia do cooperante SC10 ao mencionar também o “à-vontade para trabalhar e tirar dúvidas”. Neste sentido, parece-nos que a “relação de confiança”, referida pelos vários inquiridos os coloca numa zona de conforto e bem-estar, que predispõe para o trabalho e facilita a aprendizagem.

A **Comunicação** é considerada importante por um maior número de supervisores cooperantes do que por estagiários. Os primeiros acham essencial uma “Comunicação aberta” (SC2; SC5; SC52), uma “Boa comunicação” (SC15; SC34), uma “Comunicação positiva” (SC47; SC51). Um dos inquiridos considera importante que haja uma “Comunicação afectiva”(SC23). Quase todos os estagiários mencionam a “Comunicação aberta”, tendo um deles referido a “Comunicação aberta e verdadeira” (ES20). Talvez possamos dizer que o tipo de comunicação que aqui se destaca, embora por vezes com diferentes designações, é uma comunicação caracterizada pela abertura, autenticidade e clareza no discurso “sem receio de más interpretações”, como refere SC10. Um comunicação fluida que conduza a uma “reflexão” sobre a prática (ES33).

O **Apoio** é mencionado por um supervisor cooperante, que o entende como “Orientação/ajuda” (SC33). Treze estagiários consideram-no importante na supervisão da prática pedagógica, sendo que um deles atribui a esta categoria o sentido de “orientação”, tal como SC33. Um dos estagiários acha que deve ser esse o papel do educador (ES48) e a opinião dos restantes varia entre apoiar as actividades desenvolvidas pelos estagiários (ES26; ES27), apoiar o trabalho, concretamente ao nível das estratégias (ES44) e apoiar as aprendizagens das estagiárias (ES55). É interessante perceber que algumas estagiárias associam o apoio à cooperação, à ajuda e interajuda, percebendo-se que, apesar de serem os estagiários a mostrar que precisam deste apoio do educador para evoluírem, como refere ES44, alguns também consideram que podem apoiar o supervisor cooperante. Contudo, a ideia que aqui prevalece de ambas as partes é que este apoio é do supervisor para o estagiário, o que até se compreende, porque principalmente numa fase inicial se encontram mais

inseguros e vulneráveis, necessitando de um maior acompanhamento e apoio do supervisor cooperante.

A categoria **Autenticidade** na perspectiva dos estagiários compreende essencialmente a sinceridade e a coerência, esta última considerada apenas por um deles (ES39). A sinceridade, comum aos restantes estagiários, aparece associada à “honestidade e frontalidade do educador (ES34) e a sua importância é justificada por “ajudar no crescimento e melhoramento da prestação [do estagiário]” (ES44), por ser uma das “chaves para que a harmonia e bom entendimento possam ser visíveis numa sala” (ES54), porque “desta forma todo o trabalho se torna mais fácil” (ES53) e por caracterizar uma “relação saudável”, como afirma ES56. Encontram-se algumas semelhanças entre as perspectivas dos estagiários e dos Supervisores cooperantes, como é o caso de SC53 que refere a “coerência” tal como ES39, dois que apontam a “honestidade”, quer associada à autenticidade (SC23) quer à “sinceridade, transparência (SC24). Apenas o SC11 faz referência a uma “Relação aberta e franca”.

Reflectindo sobre as palavras dos inquiridos parece-nos que a ideia subjacente ao seu discurso, principalmente ao do estagiário, é a transparência que deve existir entre o SC e o estagiário. A autenticidade presente na interação que estabelecem entre si, que implica sinceridade e transparência, é apontada por Rogers ao longo das suas obras (1977 a 1985) como uma das qualidades mais importantes numa relação, entenda-se neste caso supervisor cooperante, sendo com este tipo de atitudes que o supervisor consegue levar os estagiários a obterem melhores resultados. Pensamos ser este o significado que tem para os inquiridos.

O **Modelo** é uma categoria presente no discurso de alguns dos inquiridos, sendo justificada pelos estagiários como “fundamental” (ES32) na aprendizagem da profissão, na medida em que “a experiência do educador serve de alicerce e base para o trabalho que o estagiário desenvolve” (ES1). Mas se há quem ache que o educador deve ser um modelo a seguir (ES25), há quem alerte para a qualidade do modelo oferecido “porque tudo o que faz é observado e absorvido pelo estagiário e vai influenciar a sua postura como

futuro profissional” (ES32). Por seu lado, os SC que referiram esta categoria julgam ser importante a “Competência” (SC4; SC25) e o “Profissionalismo” (SC53), percebendo-se que comungam da mesma opinião dos estagiários e têm consciência da responsabilidade que lhes cabe.

A **Disponibilidade** é uma categoria em que predominante no discurso dos supervisores cooperantes relativamente aos estagiários. Embora dos primeiros apenas SC14 salienta que a disponibilidade é de ambos, todos os outros utilizam apenas uma palavra “Disponibilidade” e “Ter disponibilidade” sem esclarecerem se é mútua, ou só de uma das partes. Os estagiários, por sua vez, são mais claros nas suas respostas não deixando margens para dúvidas. É à disponibilidade do supervisor que se referem, confirmando-o quando dizem que “[o educador] deve estar disponível para apoiar a aprendizagem da estagiária” (Es27), “[...] como estagiário, sentir que existe uma pessoa disponível e atenta é altamente gratificante (ES53)” e ainda que “É importante que exista, também disponibilidade para resolver possíveis problemas que possam surgir, bem como para reflectir sobre o trabalho até então feito” (ES54).

Pelo exposto e tal como já fomos dizendo, parece-nos que, de uma forma geral, ambos se solicitam a disponibilidade do outro.

A **Autonomia** apenas foi considerada por um supervisor cooperante, que a refere como “Liberdade de acção” (SC13). Todas as outras unidades de sentido foram retiradas do discurso dos estagiários que comungam desta opinião, ora fazendo referência à “liberdade para que o estagiário possa experimentar” (ES28; ES62), ora ao “à-vontade para experimentar”, cabendo ao educador “proporcionar motivação e confiança para que [o estagiário] se sinta à vontade para experimentar [...] sem ter medo de se sentir falhado” (ES34), e segundo ES39 “existir à-vontade para experimentar diversas situações”. Esta liberdade para experimentar surge como oportunidade para o estagiário “superar medos e ansiedades” e “adquirir conhecimentos” (ES28). Se por um lado o estagiário necessita deste espaço para a experimentação, por outro acha que o educador deve estar presente nas diferentes actividades da sala” (ES35). O entendimento desta categoria poderá ser sintetizado e

enriquecido com o que diz a ES1 “O educador cooperante ajuda e deixa arriscar, lança-nos desafios e cria em nós expectativa e sonho”. Talvez se possa dizer, pelo que se entendeu dos aspectos referidos pelos inquiridos, que esta oportunidade que é dada aos estagiários (Rogers, 1985), se devidamente apoiada pelo SC, poderá torná-los mais aptos e confiantes e conduzi-los a patamares superiores de aprendizagem (Vasconcelos, 2007).

A **Responsabilidade** é o aspecto menos considerado pelas estagiárias no conjunto de todas as categorias, dado que foi referido apenas por ES46 que salienta que “[...] o estagiário não pode estar sozinho, ou seja, a responsabilidade é mútua”. Dos cinco supervisores que mencionaram esta categoria, um refere-se à “responsabilidade da parte do estagiário” (SC14) e outro que deve haver “Responsabilidade e compromisso”.

Se por um lado compreendemos o que diz o estagiário, pois se estiver sozinho não existe interação com o supervisor cooperante, não havendo também supervisão, por outro lado torna-se difícil compreender a atitude do SC, porque no processo supervisivo ambas as partes devem ser responsáveis e comprometidas com o trabalho que realizam e isso acontece tanto melhor quanto mais positiva for a interação.

A **Humildade** aparece representada no discurso tanto dos estagiários como dos supervisores cooperantes. Nos SC que mencionaram esta categoria destaca-se a “Humildade para aprender” (SC35), referida também por um dos estagiários que entende que “O estagiário deve ter uma atitude humilde onde exista a intenção de aprender” (ES21). Associarem a humildade à aprendizagem talvez se deva ao facto de a considerarem uma atitude essencial quando duas pessoas estão a desenvolver uma acção juntas, como acontece na supervisão da prática pedagógica, criando, neste caso, abertura e predisposição para aprenderem uma com a outra, percebendo que essa será uma forma de progredirem.

O **Bom ambiente** é uma categoria mencionada por um supervisor cooperante que o entende como “Alegria” (SC27) e por três estagiários que o relacionam com o “Bom ambiente na sala” (ES14; ES15; ES29). A opção por esta categoria talvez se deva à consciência que estes inquiridos têm de que a

atmosfera pode ser um factor que influencia a aprendizagem e o desenvolvimento (Alarcão, 1987; Oliveira-Formosinho, 2002; Alarcão e Tavares, 2003; Ludovico, 2007; Matias e Vasconcelos 2010). Esta associação ao bom ambiente, à atmosfera positiva também acontece com outras categorias como por exemplo no Diálogo e na Relação positiva, pela convicção por parte de alguns dos inquiridos que existem vários factores que contribuem para um ambiente positivo, tal como foi falado no Enquadramento teórico.

**Acolher** é uma categoria mencionada por dois estagiários que entendem que “Os educadores, numa primeira fase, devem estar receptivos e acolher bem os estagiários” (ES21) e que “O estagiário deve ser acolhido e encarado como mais um elemento da equipa” (ES25).

Pelas palavras dos estagiários parece-nos que este é um factor significativo para eles, sendo que a interacção estabelecida numa fase inicial vai facilitar a sua integração, apesar de se considerar importante esta aproximação, acolhimento e preocupação com o estagiário ao longo de todo o estágio.

### **1.3. Análise e interpretação dos dados obtidos nos inquéritos por questionário**

A análise das categorias descritas revela que nem sempre as características mais mencionadas pelos educadores são as referidas pelos estagiários. Os primeiros caracterizam a supervisão de forma mais simples, mais abreviada, sem descreverem o significado do que mencionam. Referem menos aspectos de interacção na supervisão do que os alunos, talvez devido a não se quererem expor ou terem alguma dificuldade em definir que atitudes deverão estar presentes na interacção supervisiva. Este facto leva-nos a pensar que os SC inquiridos poderão estar pouco habituados a reflectir sobre a supervisão que realizam, concretamente ao nível das suas atitudes e da interacção que estabelecem com o estagiário.

Parece-nos que os supervisores cooperantes estão mais focalizados no que podem exigir e receber dos supervisandos do naquilo que podem dar e



exigir de si próprios. Talvez esta posição possa justificar-se pelo facto destes educadores, provavelmente, terem tido pouca formação em supervisão e manterem-se fiéis a convicções baseadas na sua experiência enquanto estagiários.

Em contrapartida, os alunos são mais concretos e referem uma variedade de atitudes, que consideram importantes na interação educador-estagiário, descrevendo-as com mais pormenores, o que pode ser explicado pelas necessidades que sentem e também pelo saber teórico adquirido, o que para nós foi, aliás, um grande contributo para a elaboração destas categorias.

Dentro dos aspectos referidos há maior tendência por parte dos estagiários em descrever atitudes que esperam dos educadores, enquanto estes últimos referem atitudes que esperam dos estudantes. Parece não existir a consciência de que a aprendizagem e o desenvolvimento se operam quer no estagiário quer no cooperante, através do processo de supervisão, o qual beneficia ambas as partes e implica um apoio mútuo. Neste sentido, cada um deverá focar-se na ajuda que pode dar ao outro e empenhar-se nessa tarefa.

Os alunos expressam claramente a sua intenção de aprender com o educador, uma vez que este é um profissional com mais experiência, mas raramente os cooperantes manifestam esta preocupação no seu discurso. Um dos inquiridos refere a actualização de conhecimentos, parecendo-nos que o cooperante entende a presença dos estagiários como uma mais-valia.

A análise efectuada faz-nos crer que a noção de supervisão que subjaz ao discurso dos supervisores cooperantes fica aquém do conceito e funções da supervisão, tendo em conta as respostas dos SC, com pouca expressão como é o caso da **Autenticidade**, da **Relação positiva**, do **Apoio**, do **Bom ambiente**, da **Autonomia** e do **Acolher**.

As categorias com maior representatividade por parte dos SC recaem sobre a **Partilha**, a **Relação de respeito**, a **Cooperação**, o **Diálogo**, a **Empatia** e a **Comunicação**.

Em termos gerais e apesar desta diversidade de categorias, consegue perceber-se que há aqui aspectos comuns, havendo grandes conexões e semelhanças no que respeita aos significados de alguns dos aspectos

mencionados, e que, embora separadas por unidades de sentido, poderão ter lógica se agrupadas e apresentadas conjuntamente numa mesma dimensão (1ª Grelha).

Os significados atribuídos pelos inquiridos às categorias Partilha, Trabalho de equipa, Cooperação, Interajuda, Apoio, Disponibilidade e Responsabilidade traduzem a interdependência que existe entre elas, já que envolvem a acção conjunta, o dar e receber numa atitude de parceria e colaboração e, conseqüentemente, o enriquecimento recíproco.

Algumas respostas dos inquiridos fazem já esta articulação entre as categorias, relacionando por exemplo a Interajuda com o Trabalho de equipa; o Apoio com a Cooperação e a Disponibilidade para apoiar a aprendizagem do estagiário. A Responsabilidade será integrada também neste conjunto de categorias, na medida em que o seu significado compreende uma atitude recíproca no trabalho que envolve a equipa.

Do mesmo modo, entendemos que devem ser agrupadas as categorias Relação de respeito, Relação positiva, Empatia, Confiança, Bom ambiente, Acolher, Humildade Diálogo, Comunicação e Autenticidade. Os significados atribuídos pelos inquiridos a estas categorias parecem afirmar a importância de todas elas para que exista um bom ambiente de trabalho desencadeador da aprendizagem e desenvolvimento.

As restantes categorias - Feedback, Modelo e Autonomia - reúnem significados que se cruzam e complementam. Parece-nos que sendo o desenvolvimento da Autonomia uma das metas que se espera para o estagiário - aliás sinónimo de desenvolvimento - o Feedback e o Modelo estarão associados àquela pelo contributo eficaz que dão nesse processo/percurso evolutivo do aluno.

Por estes factos sugerimos o agrupamento das categorias dos inquiridos, distribuindo-as por três grandes dimensões: **Colaboração, Bem-estar e Capacitação**, constituindo, assim, uma 1ª Grelha de atitudes/qualidades de interação, que serviu como “quadro prévio de análise” às observações (Lima e Pacheco, 2006:109), tal como referimos no ponto 2. desta dissertação (ver Cap. IV - 4. Tratamento de dados).

Quadro 1 - 1ª Grelha – Agrupamento de categorias e criação de dimensões<sup>8</sup>

Dimensões	Categorias
<b>COLABORAÇÃO</b>	Partilha
	Trabalho de equipa
	Cooperação
	Interajuda
	Apoio
	Disponibilidade
	Responsabilidade
<b>BEM-ESTAR</b>	Relação de respeito
	Relação positiva
	Empatia
	Confiança
	Bom ambiente
	Acolher
	Humildade
	Diálogo
	Comunicação
	Autenticidade
<b>CAPACITAÇÃO</b>	Feedback
	Modelo
	Autonomia

<sup>8</sup> Grelha utilizada para observação da interação em contexto de sala de actividades e reuniões de planificação e reflexão

## 2. Observações em sala de actividades e reuniões de planificação e reflexão

### 2.1. Caracterização dos sujeitos observados em sala de actividades e reuniões de planificação e reflexão

Apresentamos a caracterização da amostra, tal como já dissemos anteriormente, sendo os sujeitos de investigação um grupo de dez supervisores cooperantes.

Quadro 2 - Dados de identificação dos Supervisores Cooperantes

Supervisores cooperantes	Sexo	Idade	Escola de Formação Inicial	Formação em Supervisão	Anos de Experiência em Supervisão	Anos de serviço
SC <sub>1</sub>	F	36	ESE	S	8	11
SC <sub>2</sub>	F	33	ESE	N	5	6
SC <sub>3</sub>	F	36	ESE	N	7	10
SC <sub>4</sub>	F	41	ESE	N	12	18
SC <sub>5</sub>	F	45	ESE	N	12	20
SC <sub>6</sub>	F	37	ESE	N	10	13
SC <sub>7</sub>	F	50	ESE	N	20	28
SC <sub>8</sub>	F	47	ESE	N	18	20
SC <sub>9</sub>	F	31	ESE	N	8	9
SC <sub>10</sub>	F	37	ESE	N	5	8

O quadro apresentado permite-nos caracterizar o grupo dos sujeitos investigados da seguinte forma:

É um grupo de Educadores de Infância, do sexo feminino, com idades compreendidas entre 31 e 50 anos.

Todos estes educadores realizaram a sua formação inicial na ESE.

Apenas um dos educadores tem formação em Supervisão Pedagógica, mas todos possuem experiência em supervisão de estágios, que varia entre os 5 e os 20 anos como cooperantes.

Estes profissionais têm no mínimo 6 anos de experiência profissional em Educação de Infância e no máximo 28 anos.

## 2.2. Descrição dos dados das observações realizadas em sala de actividades

Os dados obtidos através das observações realizadas tinham o objectivo de perceber o quotidiano dos observados em sala de actividades, dar-nos a conhecer o tipo de interacção aí desenvolvida entre o supervisor e o estagiário, e quais os elementos que a caracterizavam.

As unidades de sentido que resultaram dos registos de observação realizados foram categorizadas de acordo com o quadro prévio de categorias existentes e que emergiram na 1ª fase da investigação (anexo nº 4 - A).

Desta análise constatámos que a dimensão **Colaboração** é a mais presente na acção com o grupo de crianças na sala de actividades, através das categorias de Apoio e Cooperação. Na dimensão **Capacitação**, a categoria com mais expressão é a Autonomia. O **Bem-Estar** é, sem dúvida, a dimensão em que registamos menos unidades de sentido que o traduzam, pois foram apenas observados aspectos relativos a esta dimensão em três supervisores cooperantes (SC). Contudo, sentimos que é uma preocupação destes profissionais relativamente aos estagiários que consigo colaboram.

Assim, no Quadro nº 1 - A – **Colaboração** - o **Apoio** dado aos estagiários foi observado na maioria dos supervisores cooperantes (SC2; SC3; SC4; SC5; SC6; SC7; SC8; SC10). A atitude de apoio manifesta-se de diversas formas, percebendo-se em qualquer uma delas o protagonismo da acção que é dado ao supervisando. Os SC procuram estar atentos à acção do estagiário (ES), dando-lhe liberdade de acção, apoiando a sua intervenção, envolvendo-se e participando na dinamização de determinados momentos da rotina, realizados em grande grupo, como acolhimentos ou momentos de revisão do trabalho. São visíveis atitudes de disponibilidade para escutar e ajudar o estagiário a resolver problemas, tal como pode observar-se em SC3. O espírito de ajuda presente nas atitudes do SC é caracterizado pela criação de

condições que proporciona para que o estagiário realize as actividades que propõe ao grupo, tentando acalmar as crianças, motivá-las para o que vai acontecer, reforçar os apelos do estagiário junto das crianças e até mesmo pedir silêncio quando alguém entra na sala durante a actividade. Neste sentido, há frases recorrentes usadas pelos cooperantes, que chamam a atenção das crianças para o que o estagiário vai dizer ou fazer, como por exemplo:

- *“Agora vamos todos ouvir”.*

Ou mesmo tentando criar algum suspense:

- *“Há uma surpresa da X!”.*

Outras estratégias são utilizadas para envolver as crianças e obter a sua atenção:

**SC<sub>2</sub>-obs<sub>2</sub>** – *A do pintainho e da galinha cantaram baixinho. Vamos lá cantar com a A. (estagiária) para eu aprender.*

**SC<sub>10</sub>** – *“Deixem-me ouvir a J (estagiária), porque eu aprendo muito com ela”.*

Esta colaboração também se percebe pela disponibilidade em registar os momentos de intervenção do estagiário tirando fotografias. Mas este apoio já não é tão visível quando o grupo é organizado em pequenos grupos, pares ou trabalho individual. Apenas foi possível observar este apoio em SC5 e SC8. Ou seja, a interacção é quase inexistente nestes momentos de trabalho em que o SC e o estagiário trabalham de modo desligado e independente, quase se poderia dizer que o SC trabalha para um lado e o estagiário para outro, chegando mesmo a acontecer de o primeiro não se aperceber de aspectos importantes da acção do segundo, o que certamente dificulta, posteriormente, o processo de feedback e reflexão.

A **Cooperação** é uma categoria bastante representada nas observações realizadas, uma vez que a maioria dos supervisores cooperantes e estagiários cooperam entre si (SC1; SC2; SC3; SC4; SC5; SC8; SC9 e SC10). É caracterizada pelo apoio mútuo durante o diálogo que estabelecem com as crianças, pela colaboração que existe entre ambos (SC e ES), principalmente em actividades de grande grupo. Também é registada esta colaboração no que diz respeito à organização do grupo, como é visível em SC5 e SC8. Aqui tanto o cooperante como o estagiário são protagonistas, não se evidenciando

nenhum dos dois em particular. Percebe-se, deste modo, existir colaboração entre os adultos nas tarefas que são realizadas.

No que respeita ao **Trabalho de equipa**, cujo significado atribuído seria trabalhar em conjunto e para o mesmo fim, apenas três cooperantes (SC2;SC5; SC9) evidenciam esta categoria na sua prática, fazendo-o essencialmente através da divisão de tarefas no trabalho que realizam na sala de actividades. Convém salientar que esta categoria tem aspectos em comum ou próximos de outras categorias, como a cooperação e a interajuda.

A categoria **Responsabilidade** é aqui caracterizada pela preocupação com o que diz respeito à formação do estagiário, como por exemplo neste caso que se refere à documentação do trabalho pedagógico.

*SC5-obs1 - H. (estagiária), não te esqueças das fotografias, senão depois não tens registos! – lembra a educadora, sorrindo para a estagiária.*

Nas restantes categorias que fazem parte desta dimensão como a **Partilha, Interajuda e Disponibilidade** não se registaram quaisquer observações.

O **Bem-Estar** (anexo nº 4 – A, quadro nº 2 – A) é a dimensão que no geral apresenta menos unidades de sentido, apesar de percebermos que ele existe nas salas observadas. A **Relação positiva** e a **Comunicação** são as categorias que se evidenciam na análise das observações. A primeira é caracterizada por atitudes de valorização e apreço, demonstrados pelo SC à estagiária, relativamente ao trabalho que esta realiza com as crianças, tendo sido apenas observado em SC4 e SC5. A segunda é definida pelas expressões positivas e encorajadoras que o SC utiliza com o estagiário (SC5). Em todas as outras categorias que fazem parte desta dimensão, como a **Relação de respeito**, a **Empatia**, a **Confiança**, o **Bom ambiente**, o **Acolher**, a **Humildade**, o **Diálogo** e a **Autenticidade** não foram encontradas unidades de sentido.

Tal como já referimos, a dimensão **Capacitação** (anexo nº 4 – A, quadro nº 3 - A) destaca-se ao nível da categoria **Autonomia**, presente em seis dos supervisores cooperantes (SC1; SC2; SC3; SC5; SC9 e SC10). É caracterizada pela capacidade de dar liberdade de acção ao supervisando e

espaço para que possa experimentar, no sentido de o estagiário se ir tornando cada vez menos dependente do supervisor cooperante. Ou então através de gestos encorajadores que dão confiança ao estagiário:

*A estagiária explica às crianças o que vão fazer. Deixa que as crianças questionem. SC3-obs.1- A educadora abana afirmativamente com a cabeça, mostrando concordar com a explicação dada pela estagiária às crianças e incentivando-a a continuar.*

A categoria **Modelo**, observada em três dos dez supervisores cooperantes (SC2; SC3; SC8), é aqui assumida como a possibilidade dada ao estagiário de observar a acção do educador e de aprender com ele, tal como se pode ler no exemplo que segue.

*Já no final da sessão de movimento, a educadora (SC3-obs.1) mostra à estagiária como pode complexificar o jogo, exemplificando.*

O **Feedback** faz também parte desta dimensão, embora não tenha sido observado na sala de actividades, o que se compreende pelo facto de exigir um tempo e espaço próprios para SC e ES estarem juntos e disponíveis para falarem sobre situações ocorridas e haver feedback. Ora, na presença das crianças não será certamente o momento mais conveniente.

A **Orientação** é uma categoria que não fazia parte do quadro de análise prévio, constituído pelas categorias resultantes dos inquéritos. Emergiu na análise das observações, sendo caracterizada pela capacidade de o supervisor cooperante orientar o aluno em plena acção, ou seja na sala, durante o trabalho com as crianças, de modo a que a intervenção seja de imediato reajustada (**SC8**) (ver anexo nº 4 - A, quadro nº 3 - *Capacitação*).

### **2.3. Descrição dos dados nas reuniões de planificação e reflexão**

As observações realizadas durante estas reuniões tinham o objectivo de perceber que elementos caracterizavam a interacção desenvolvida entre o supervisor cooperante e o estagiário quando estavam juntos, sem a presença das crianças e, de alguma forma, perceber semelhanças e diferenças relativamente à interacção que existia entre eles dentro da sala.



As unidades de sentido que resultaram das transcrições das observações foram categorizadas de acordo com o quadro prévio de categorias resultantes dos inquéritos realizados a SC e ES na 1ª fase da investigação (anexo nº 4 - B).

Os dados obtidos foram distribuídos pelas três dimensões – **Colaboração, Bem-estar e Capacitação.**

Na dimensão da **Colaboração** a **Partilha** é a categoria com maior expressão. A **Partilha**, presente no Quadro nº1, é caracterizada por situações em que o supervisor cooperante partilha com o estagiário informações sobre o que aconteceu na sua ausência, colocando-o também a par do que está previsto acontecer (SC1;SC3; SC4; SC5; SC6; SC7; SC10). Existe, ainda, a preocupação de informar o estagiário sobre procedimentos habituais na instituição de estágio (SC2; SC7).

Esta partilha tem não só um carácter informativo como constitui uma troca de conhecimentos ao nível de materiais (SC1; SC7), de ideias e experiências (SC1, SC3), de observações das crianças (SC2; SC7), parecendo-nos existir um enriquecimento recíproco e uma possibilidade de actualização de saberes, como podemos ler a seguir:

*SC7 – “Sabes que eu conheço algumas [técnicas], mas vocês vão trazendo sempre novidades e nós gostamos”.*

**O Trabalho de equipa** caracteriza-se por ser um trabalho em que há divisão de tarefas (SC3); em que se trabalha em conjunto e para o mesmo fim, como se percebe em (SC8) quando refere “Na 2ª feira vou ter [corrige], vamos ter a mãe do G. a contar uma história”; em que o bom funcionamento da equipa depende da ajuda de todos (SC10); e quando existe apoio mútuo é visível a co-responsabilidade (SC2).

A **Cooperação** é caracterizada por situações de colaboração e parceria, em que cada um colabora com ideias, por vezes materiais, combinando e decidindo em conjunto o que fazer e como fazer (SC2; SC3;SC5; SC8; SC9 e SC10). “Acertam pormenores”, como se observa em SC3. Existe um apoio mútuo entre o supervisor cooperante e o estagiário. Parece-nos entender que

neste trabalho de cooperação não há protagonistas, ninguém se destaca, pois existe uma coadjuvação e empenhamento mútuo.

A categoria **Apoio**, caracterizada por situações em que a estagiária pede ajuda à educadora relativamente a decisões que precisa de tomar, quer colocando questões quer esclarecendo dúvidas. Confirma-se, deste modo, o que já havíamos dito relativamente a esta categoria, ou seja, que o protagonismo da acção é do estagiário e o apoio do SC. Esta categoria é observada apenas em SC2.

Como não foram observadas atitudes/qualidades de **Interajuda** e **Disponibilidade** não existem unidades de sentido nestas categorias.

A **Responsabilidade** surge nestas reuniões caracterizada pela preocupação com a formação do estagiário, como podemos ler nas frases seguintes:

*SC<sub>1</sub> - Como mais uma vez poderá ser no final de semana e tu não ias poder ver deixei para 2ª feira.*

*ES – Obrigada.*

*SC<sub>5</sub> - Acho que também devias ficar a conhecer.*

*SC<sub>6</sub> - Poderei marcar para o dia que não estás, para não te tirar tempo de trabalho com as crianças, mas por outro lado também é bom veres.*

*SC<sub>7</sub> - É importante teres esse tipo de experiências*

Para SC7 esta categoria passa por chamar a atenção do aluno para a importância de fazer não só aquilo que gosta, mas insistir também no que tiver mais dificuldade.

A dimensão **Bem-estar** (Quadro nº 2) aparece pouco representada através das unidades de sentido seleccionadas. Estas distribuem-se apenas pelo **Diálogo, Empatia, Comunicação, Humildade e Bom ambiente**.

O **Diálogo** caracteriza-se pela conversa que é mantida entre supervisor cooperante e estagiário, em que existe uma comunicação clara. Cada uma das partes fala alternadamente, escutando-se um ao outro (SC2; SC3; SC7; SC8).

É através do diálogo que pode ser comunicada a acção profissional (Oliveira-Formosinho, 2002), como se percebe em SC<sub>8</sub>, ao dirigir-se à estagiária:

*- “Não sei se reparaste que ontem experimentei com eles aquela técnica da simetria. Na ideia deles aquilo é magia!  
Estagiária (ri-se) – Pois é!”*

São também visíveis (SC8) os efeitos de um diálogo positivo através do bom ambiente que geram.

A **Empatia** caracteriza-se por o supervisor cooperante ter uma atitude de compreensão relativamente às preocupações e necessidades do estagiário; pela capacidade de se colocar no lugar do estagiário e estar atento aos seus sentimentos (SC3 e SC5)

*ES – E na 6ª feira regista logo o que eles querem saber? – pergunta à educadora, mostrando preocupação.*

*SC<sub>3</sub> - Pois, tu não estás em nenhuma avaliação! É pena.*

*Estagiária – Hei-de estar.*

*SC<sub>3</sub> - Tu não estás na 6ª feira, mas quando chegares eu digo-te.*

*A estagiária mostra à educadora que as actividades promovidas pela instituição não lhe permitirão planificar para esse dia (3ª feira). Refere ainda:*

*ES - 4ª feira não estou, resta-me 5ª feira.*

*SC<sub>5</sub> - Nem sei o que hei-de dizer em relação a isso! - mostrando compreender a situação da estagiária.*

Entendendo estas atitudes como qualidades da relação (Rogers, 1978), talvez possamos dizer que é importante que o estagiário se sinta compreendido para que se estabeleça uma relação de confiança entre ambos.

A **Comunicação** caracteriza-se por situações de diálogo aberto e franco entre cooperante e estagiário que, dependendo da intervenção, podem criar uma relação mais ou menos profunda (Estanqueiro, 2009).

*ES – Aqui já vou entrar com a expressão dramática.*

*SC<sub>5</sub> – Até que enfim! – sorrindo para a estagiária.*

A comunicação quando é positiva pode incluir expressões tais como: “Não te aflijas, a Primavera começa agora mas ainda dura muito tempo!” (SC5), tranquilizando o estagiário porque tem tempo para realizar o que estava a sugerir.

A **Humildade**, caracterizada pelos inquiridos como humildade para aprender, não especificando quem ou com quem, surge agora com um novo significado, o de o SC assumir perante o estagiário que não sabe tudo, que tem de procurar conhecer, saber mais e que também tem falhas na sua prática. Assumida apenas por SC9, parece-nos ser uma atitude com efeitos positivos no estagiário, que não se sente sozinho neste processo de aprendizagem e

que, de algum modo, vê o cooperante como alguém que o compreende e mais facilmente se consegue colocar no seu lugar. Veja-se como este aspecto se articula com a categoria **Empatia**.

O **Bom ambiente** é caracterizado pela alegria e bom humor que favorecem um clima positivo, de descontração, e criam condições para trabalhar e aprender (Matias e Vasconcelos, 2010)

As categorias **Relação de Respeito, Relação positiva, Confiança, Autenticidade e Acolher** não reúnem quaisquer unidades de sentido.

O quadro nº 3 compreende a dimensão com maior representatividade - a **Capacitação**. Esta dimensão da qual inicialmente faziam parte apenas três categorias – **Feedback, Modelo e Autonomia** - foi enriquecida com três novas categorias que emergiram nas reuniões de planificação, a saber: **Orientação, Reflexão e Desafio**.

O **Feedback**, observado em (SC1; SC2; SC6; SC7; SC8; SC9 e SC10), é uma categoria caracterizada por situações em que o supervisor cooperante transmite ao estagiário o seu parecer sobre o que ocorreu, dizendo-lhe o que está bem e o que tem de melhorar, como por exemplo:

*SC7 - É a voz, é o corpo, a maneira como te exprimes, como olhas para eles, isso tens de melhorar um bocadinho. Claro que isso vai devagarinho e vai com a prática, mas também tem que partir de dentro de ti, está bem?*

Poderá assumir a forma de crítica ou de elogio, ser simples e espontâneo:

*SC1 - (...) foi uma actividade gira e interessante. (...) Tem havido um crescimento e acho que isso é de louvar.*

*SC6 - Essa vertente também achei interessante.*

O feedback pode ser feito a pedido do estagiário ou ainda realizado de forma indirecta, ou seja, pedindo ao supervisando que se auto-avalie primeiro e só depois se pronunciando sobre a situação:

*SC1 - Eu acho que há pontos aqui a falar um bocadinho sobre esta semana, também quero saber como é que tu te sentiste através das actividades, através do grupo, através de ti mesma.*

Há cooperantes que dão feedback aos estagiários referindo aspectos concretos da sua acção, isto é, dão um feedback com justificação, como podemos ver a seguir:

*SC<sub>2</sub> - o facto de a estratégia ter sido uma personagem diferente, um cientista [a estagiária], conseguiu cativar o grupo todo e também foi o personagem que possibilitou às crianças compreenderem algumas piadas da história. Também lhes deu oportunidade de criarem soluções. Eles ficaram fascinados!*

*Acho que foi muito positivo mesmo. [...] Foi interessante a forma como organizaste a actividade.*

*SC<sub>8</sub> - Foi muito gira a actividade, acho que correu muito bem. Quando estavas a contar a história fazias perguntas às crianças mas davas logo a resposta, isso é que tens de evitar.*

Desta forma é possível o estagiário perceber os aspectos que tem de melhorar.

Apesar de nem todos os SC darem feedback aos supervisandos, aqueles que o fazem parecem fazê-lo com assertividade, evidenciando a consciência que têm da sua importância para melhorar o desempenho do estudante (Matias e Vasconcelos, 2010). A orientação e estimulação da acção do estagiário através do feedback (Alarcão, 2008), parece-nos poder contribuir para tornar o estagiário mais capaz e confiante, notando-se nestes caso, o à vontade para participar no que o SC lhe está a dizer e a motivação que desencadeia.

A categoria **Modelo** não apresenta nenhuma unidade de sentido, talvez por esta categoria ser muito mais ligada à acção e por isso mais facilmente observável na prática.

A **Autonomia**, observada em 70% dos cooperantes caracteriza-se essencialmente pela possibilidade dada ao estagiário para experimentar, com liberdade, o seu agir profissional. O cooperante acolhe as propostas do estagiário e, por vezes, dá sugestões que possam enriquecer a prática do supervisando.

O SC motiva, mostra confiança no estagiário para que este se sinta à vontade para experimentar. Utiliza frases que encorajam o estudante:

*ES – As crianças também me disseram (à estagiária disfarçada de vaca): “Gostava muito de conhecer a tua casa”.*

*SC<sub>8</sub> – Claro, tens que as convidar um dia!*

*O SC lança desafios:*

*SC<sub>1</sub> – Queres planificar a sessão de movimento?*

O SC acolhe as ideias do estagiário:

SC<sub>2</sub> – Aponta já para ficar a ideia.

O SC deixa arriscar:

SC<sub>10</sub> – *E não achas que isso é muita coisa? Mas tu queres fazer com o grupo todo ou só com um grupo pequeno? Experimentas e depois avaliamos. É assim que nós aprendemos!*

São apenas alguns exemplos da interação que os nossos cooperantes estabelecem com os estagiários e que traduzem a consciência que têm da importância de *aprender fazendo* para que de forma progressiva se libertem do SC (Alarcão, 2003) e se desenvolvam.

A **Orientação** é caracterizada pelo acompanhamento dado ao supervisando, relativamente ao que há para fazer, no sentido de melhor organizarem o trabalho, fazendo o ponto da situação, isto é, do que fizeram, do que falta ainda fazer e de como deverá ser feito. Estes momentos permitem que o estagiário se aperceba das funções de um educador de infância e da abrangência da planificação.

O SC sugere, justificando a maior parte das vezes as vantagens da sua proposta, tal como podemos ler a seguir:

SC<sub>6</sub> - *Mas depois do lanche, aproveitando o momento de reunir o grupo, em vez de irem para a manta e fazer os jogos como eles costumam fazer, e até é uma forma de os outros lancharem mais rápido, aproveitar esses momentos e fazer uma pequena actividade, uma história, um puzzle. Esses momentos também dão para conversares um bocadinho com eles ...*

A **Reflexão** é também uma categoria que emergiu nestas reuniões de planificação, tendo-se observado a sua importância para a maioria dos SC, pelo grau de atenção que lhes é dado nestes momentos em conjunto. Caracteriza-se por situações em que o SC estimula o estagiário a pensar sobre a sua prática, colocando questões quer em relação ao que já foi feito quer a propostas que vão ser realizadas (reflexão sobre a acção e reflexão para a acção) (Schon, 1987, cit. Alarcão e Tavares, 2003).

Esta reflexão surge, por vezes, da avaliação semanal, em que é preciso pensar nos aspectos positivos e menos positivos daquele período, para poder reformular a acção. Tomar consciência da acção e da sua intencionalidade pedagógica, e ter um cuidado especial na preparação das actividades. Observa-se aqui a disponibilidade do SC para escutar o estagiário.

A categoria **Desafio** emerge também das reuniões de planificação e é caracterizada por um supervisor cooperante que desafia o estagiário a experimentar algo que parece constituir uma dificuldade. Motiva, encoraja e ajuda-o a confiar em si.

*SC6 – (...) se calhar até é uma faceta que tu não conheces de ti e até vais gostar (a estagiária sorri).*

*SC<sub>6</sub> - Não estou a dizer que tem que ser, mas é no sentido de explorar essa parte de ti e são outras estratégias para contar uma história.*

## **2.4. Análise e interpretação dos dados das observações em sala de actividades e reuniões de planificação e reflexão**

A análise e interpretação dos dados que vamos apresentar resultam de observações em sala e em reuniões de planificação e reflexão.

É importante analisarmos as dimensões que ganharam relevo em sala de actividades e em reuniões de planificação, percebendo semelhanças e diferenças encontradas, e não excluindo as que, apesar de terem pouca expressão, por serem observadas em um só supervisor cooperante, devem ser consideradas pela importância que têm na prática supervisiva. Iremos ter em consideração também a voz dos estagiários, através de excertos das suas reflexões, como foi dito anteriormente (ver Cap. IV Metodologia da investigação), já que eles fizeram parte deste processo e poderão enriquecer a caracterização da interacção supervisiva.

Começando por comparar os quadros de categorização das observações (anexo nº 4) percebemos que em sala de actividades é a dimensão **Colaboração** a mais prevalente, enquanto nas reuniões de planificação é a **Capacitação**. Desde logo porque certas categorias e competências se manifestam mais na acção, e outras em momentos propícios à comunicação, como sejam as reuniões de planificação. Exemplos disso poderão verificar-se a seguir.

Na dimensão **Colaboração**, a **Partilha** é a categoria com maior expressão nas reuniões de planificação, contrariamente ao que acontece em sala, onde não foi registada nenhuma observação.

O **Apoio**, contrariamente à expressão que teve nas observações em sala, aparece nas reuniões de planificação pouco representado. Curiosamente numa perspectiva também alargada da utilizada em sala - pois se neste espaço o SC apoia o estagiário espontaneamente porque percebe as suas necessidades, nas reuniões o apoio é solicitado pelo estagiário conduzindo, por vezes, à reflexão - tal como podemos ver no exemplo seguinte:

*A estagiária pergunta à educadora: - Tento fazer isso? - referindo-se à estratégia para contar a história*

*SC<sub>2</sub> pára um pouco para pensar e diz: – A história é muito longa ... muito pesada, mesmo que a contemos por partes temos de ser nós a reformular e a adaptá-la.*

A **Cooperação**, apesar de ser uma categoria mais representada na acção, não deixa de o ser também nas reuniões de planificação, o que revela, independentemente do contexto em que o SC e o estagiário se encontram, um claro desejo de colaboração. Juntos pensam, partilham, decidem e combinam o que vão fazer e como vão fazer, o que, de certa forma, aproxima esta categoria do Trabalho de equipa, em que existe também um trabalho em conjunto e para o mesmo fim. Este é também o entendimento dos estagiários, pois referem que

*ES-A - “(...) apesar de cada um lançar as suas ideias a partir do que tinha sido observado, tudo era discutido em equipa (...) e o trabalho era planificado por todos e para que todos tivessem o seu papel. (...) competência que desde logo a educadora demonstrou ter – o trabalho cooperativo”.*

ES-B acrescenta, ainda, que “(...) as sugestões eram ouvidas, debatidas (...) e ponderadas”, aspectos que denunciam uma prática colaborativa.

Embora com pouca expressão é importante referir a categoria **Responsabilidade**, já que é no terreno que ela ganha um novo significado - a preocupação com a formação do estagiário. Apesar de nos inquéritos não ter sido referido este aspecto, aliás, da maior importância, parece-nos que ele é sentido e claramente assumido por alguns cooperantes, que entendem caber também ao próprio estudante esta responsabilidade, o qual não só deve ter um papel activo no seu desenvolvimento profissional mas também ser capaz de reflectir acerca desse processo.



As categorias com pouca ou nenhuma expressão parece-nos que poderão vir a ser aglutinadas e incorporadas noutras com significados semelhantes, não obstante poderem resultar em indicadores a integrar no guião final. Outras, como a **Disponibilidade**, por se revestirem da maior importância para os estudantes estagiários e para o seu processo de desenvolvimento, conforme podemos perceber adiante, considerando, por isso, que não deve ser aglutinada:

*“Penso que se a educadora cooperante estabelecesse um dia ou uma hora para que pudéssemos sentar e dialogar reflectindo sobre a minha prática e o que devo melhorar (...), acho que as coisas se desenvolviam de uma melhor forma”. (ES-D)*

Das três categorias emergentes - **Orientação, Reflexão e Desafio** – existe uma que é comum às observações em sala e às observações em reuniões de planificação, a Orientação. É a categoria com maior expressão, representada pela totalidade dos supervisores cooperantes, que emergiu, no entanto, nas observações das reuniões de planificação, tal como já foi referido atrás. É observável apenas num SC em sala, ou seja, em plena acção (v. descrição dados em sala), talvez pela dificuldade em orientar o estagiário perante as crianças. Contudo, é de salientar a possibilidade da ocorrência desta atitude, sempre que o bom senso assim o exija. Percebemos, porém, a sua forte incidência nas reuniões de planificação, momentos em que o SC aproveita para orientar a prática do estagiário.

Esta orientação compreende a exposição de ideias e opiniões de ambas as partes relativamente ao trabalho a desenvolver, parecendo visível no discurso dos SC que não existe uma ordem certa para fazer as coisas e que por isso é necessário pensar e ajustar o que há para fazer de acordo com interesses e necessidades observadas no grupo.

Apesar de ser um momento liderado pelo SC, parece-nos que a abertura às ideias e opiniões do estagiário depende do grau de flexibilidade do SC, da confiança que tem no trabalho do estagiário, da relação de poder que com ele estabelece e do seu estilo de liderança, mais ou menos directivo ou mais colaborativo (Alarcão e Tavares, 2003).

A **Reflexão**, categoria que emergiu também nas reuniões de planificação, revela a necessidade sentida pela maioria dos supervisores de

aproveitarem estes momentos para pensarem sobre a acção profissional em conjunto.

Sentimos que a reflexão conjunta faz deste momento uma ocasião de aprendizagem e enriquecimento mútuo, na medida em que ambos falam da prática, de aspectos que podem ser melhorados, independentemente do adulto que intervém no momento. Sente-se a disponibilidade de ambos para este encontro, que distanciados da prática a podem pensar com tranquilidade (Craveiro, 2007), o que nos parece ser entendido por cooperantes e estagiários como necessário a uma acção concertada, a um estar em sintonia. O questionamento presente nestes encontros parece ter mais o sentido de estimular a reflexão do que propriamente pôr à prova o saber do estagiário. É o tempo de pensarem em conjunto no trabalho que têm vindo a desenvolver e no que pretendem fazer, de exporem as suas ideias e de “acertarem agulhas”, notando-se um desejo salutar de aperfeiçoamento das práticas.

Na perspectiva dos estagiários este é um momento formativo, como é possível perceber nas palavras dos estagiários: “A educadora ajudava-me a reflectir (...) lançando perguntas, dando sugestões de bibliografia, dando exemplos de crianças (...)”(ES- A) ;ou como dizia outra estagiária referindo-se à sua SC “ não dava resposta às minhas dúvidas, provocando a reflexão e investigação” (ES-C). Uma das estagiárias salienta as vantagens dos momentos de reflexão dizendo:

*ES-B -“ (...) penso que ter connosco alguém com mais experiência que nos questione, que nos indique formas de melhorarmos as nossas práticas, que nos faça reflectir ou, até mesmo, que reflecta connosco, proporciona um crescimento pessoal e profissional muito elevado”.*

*ES-E -“Estes momentos podem ainda ajudar “a reflectir sobre os processos de construção de conhecimento (metacognição). Fizeram-me aprender a gerir relações interpessoais no mundo da profissão tendo claramente me desenvolvido como cidadã profissional (...) Estes supervisores [cooperante e institucional] não na prática, mas na prática reflectida permitiram-me alcançar e diversificar competências e saberes fomentando o desenvolvimento de capacidades de descentração, de exposição de sentimentos, medos e inseguranças”.*

O **Desafio** é uma das categorias que emergiram das reuniões de planificação, sendo um dos casos que não teria expressão - por ter sido observado apenas num cooperante - se não fosse a sua importância nesta dimensão e o seu contributo para as boas práticas de supervisão. Se por um

lado pode parecer que o SC ao desafiar o estagiário a descobrir o seu potencial possa, de alguma forma, deixá-lo inquieto e inseguro, tirando-o da sua zona de conforto, principalmente num primeiro momento, por outro percebemos que esta esta atitude de *andaimação* (Vasconcelos, 2007) ajuda o estudante a sentir que confiam nele e a perceber a relação de ajuda do SC (Rogers, 1980), o que contribui para aumentar a confiança em si próprio e não ter medo de arriscar. Ficámos com a impressão, pelas palavras que o estagiário dirigiu ao SC, que o desafio ainda que constitua uma dificuldade é entendida pelo estudante como uma oportunidade, algo de positivo.

*SC<sub>6</sub> - Este material [para construir o tambor] pode ser trazido pelo personagem que poderás encarnar.*

*ES - É giro e gostei do desafio que me propôs! - diz sorrindo.*

É de sublinhar como é que este momento é percebido pela estagiária:

*“A dada altura, numa reunião de planificação a educadora cooperante questiona-me sobre a hipótese de encarnar um personagem e dinamizar uma história a partir desses personagem. Claro que no momento fiquei perdida, mas logo respondi que era uma questão a pensar. Reflectindo sobre o sucedido, vi nas palavras da educadora cooperante um desafio, um incentivo para algo que poderia estar adormecido em mim”.  
(ES-D)*

Mas será um desafio só para o supervisando ou também para o cooperante que põe à prova a sua capacidade de ajudar aquele estagiário a crescer e a ser um bom profissional?

A intenção que deverá ter o SC remete-nos para uma outra categoria que o SC deve promover no estagiário - a **Autonomia**. Dar espaço para o estagiário experimentar a acção profissional, criando condições para que seja bem sucedido, encorajando, estimulando e deixando-o à vontade, ajuda-o a tornar-se cada vez menos dependente do SC e a crescer profissionalmente. A autonomia dada ao estagiário poderá constituir um desafio, uma prova de confiança e um meio de o supervisando conhecer as suas capacidades, como testemunha ES-A quando salienta:

*“(...) a educadora ia-me conhecendo cada vez melhor e, a certo momento, achou que seria útil deixar-me sozinha a fazer o acolhimento (...). Nesse momento, senti algum receio e, de certa forma, algum desacompanhamento por parte da educadora cooperante. Mas a verdade é que nesses dias e sobretudo nos dias que se seguiram,*

*pude constatar que esta estratégia utilizada pela educadora foi determinante para o meu percurso. Esta demonstrou conhecer-me e utilizar uma estratégia de encorajamento de acordo com a minha personalidade. Ou seja, para mim, era fundamental este momento de desafio e foi isso que a educadora sentiu. Assim, através desta prova de confiança e deste, apesar de pouco aparente, acompanhamento permanente, pude conhecer novas capacidades em mim, pude perceber a necessidade de me pôr à prova para dar resposta a algumas dificuldades e, desta forma, pude evoluir quer a nível pessoal, quer a nível profissional”.*

Contudo, há momentos que poderiam oferecer ótimas oportunidades para o estagiário fazer esta experiência e que não se podem perder, porque cabendo ao SC esse papel, como refere uma das estagiárias, “Se tal não acontecer, não estará a ajudar o estagiário a desenvolver competências essenciais à sua formação” (ES-2). Há situações que podem prejudicar o desenvolvimento da autonomia no estagiário, como por exemplo se o SC tomar excessivamente a posse da palavra, deixando o supervisando como mero observador e “assistente”; se o SC orientar ou apoiar demasiado, retirando a iniciativa ao estagiário.

Esta autonomia negativa tem efeitos ao nível do desempenho do estagiário pois o que se constata é que este, tendo habitualmente um papel passivo na sala - por exemplo em momentos de grande grupo em que estão educadora e estagiária presentes - quando surge a oportunidade de intervir fá-lo com insegurança, podendo perceber-se pela “troca olhares com a educadora [SC4] quando intervém, parecendo esperar aprovação”. É certo que a pouca autonomia dada ao estagiário também poderá dever-se à inibição que este apresenta, mas só através da experimentação é que ele poderá vir a sentir-se cada vez mais capaz.

Uma qualidade de interação observada ainda nas reuniões de planificação foi o **Feedback**. Se tem características positivas, o feedback pode produzir efeitos positivos no estagiário pois, como reflecte ES-B, “são essas críticas que nos fazem reflectir e melhorar o nosso desempenho”. Nesse sentido, os estagiários vêem com bons olhos esta apreciação do supervisor cooperante e esperam-no com alguma ansiedade. ES-C diz que “a educadora reforçava positivamente o trabalho realizado, mas insistia na importância de melhorar determinados aspectos da (...) prática. Toda esta supervisão permitiu-me compreender que há sempre algo a melhorar e a reflectir (...). É

interessante perceber na reflexão desta estagiária a consciência de que o desenvolvimento da autonomia proporcionada pelo SC, para além de a “ (...) tornar mais segura e responsável” não a faz depender do feedback e aguardar o reforço positivo”. ES-F refere o contributo dos *feedbacks* que recebeu para o seu desenvolvimento, dizendo que “fizeram com que compreendesse quais são os meus pontos fortes e os aspectos que tenho a melhorar e deram-me sempre força para continuar a aperfeiçoar a minha prática, contribuindo assim para o meu crescimento pessoal e profissional”

Mas o feedback pode assumir alguma negatividade se houver pouca sensibilidade do supervisor cooperante e alguma falta de cuidado ao exprimir-se. Isto não significa que o SC deva evitar dizer o que deve ser dito, mas entendemos que o deverá fazer de modo sensível e com assertividade.

*SC<sub>1</sub> - porque, inicialmente, como tu sabes havia uma certa desorganização, porque tu entendias que tudo o que estava na sala tu também terias que participar, que andar a par, mesmo sabendo que cada uma pode fazer o seu trabalho tu achavas “mas eu também posso ajudar aqui”.*

Um Feedback negativo poderá cortar a iniciativa do aluno, retirando-lhe o à-vontade para participar, parecendo-nos assim que, tal como sublinha ES-A, ele deverá ser dado ao estagiário “sempre numa perspectiva formativa, não tanto focando o aspecto de estar bem ou mal mas sim dando a sua opinião, dando sugestões (...)”. Esta forma de dar feedback habilita o estagiário, como podemos continuar a perceber nas palavras desta supervisanda: “Assim, ao mesmo tempo que ir reformulando a minha forma de planificar, registar e avaliar, ia-me sentindo mais capaz, um melhor profissional e mais confiante”

O **Feedback** e a **Orientação** são atitudes/qualidades de interação do SC muito importantes para a prática do estagiário. A primeira porque o ajuda a reflectir sobre o que aconteceu e a segunda porque o ajuda a perceber o que há-de fazer. Mas ajudar não no sentido de substituir o estagiário, pois como bem e oportunamente questiona uma das estagiárias: “Será que “ajudar” é fazer o nosso trabalho? Será que “ajudar” é dizer como temos de fazer o nosso trabalho?”. Também nós acreditamos que essa ajuda passa por questionar, reflectir e apoiar o estagiário “de maneira a que este possa desenvolver as

competências necessárias ao desenvolvimento da sua futura actividade profissional” (idem).

O **Bem-estar** é das três dimensões a que aparece com menos representatividade quer nas observações efectuadas em sala de actividades como em reuniões de planificação. Apesar de nos parecer que é uma preocupação do SC, expressa nos inquiridos, a maior parte das categorias relativas a esta dimensão, que emergiram nessa altura a partir do discurso dos inquiridos, têm pouca expressão nas observações efectuadas no terreno. São também observados traços negativos de Bem-estar, concretamente ao nível da Relação de respeito, como se pode ver no seguinte exemplo:

*SC<sub>10</sub> – E se fizéssemos isso em pequenos grupos? Levávamos a tabela ...*

*ES – Podemos fazer, mas primeiro ... é que alguns ainda não conseguem (é interrompida pela educadora). A estagiária faz menção de continuar dizendo:*

*ES - Eu vou começar a ... (é interrompida novamente pela educadora que justifica porque é que as crianças não conseguem, expondo à estagiária de que forma as crianças poderão ser bem sucedidas na utilização da tabela).*

*SC<sub>10</sub> – Se calhar, eu acho que devia ser assim. Podemos é expor a tabela ao grande grupo, não faz mal nenhum e depois trabalhar em pequenos grupos para ver se eles compreenderam.*

São de evitar situações em que o estagiário esteja sempre a ser interrompido, não conseguindo levar a cabo a sua ideia.

Perante este cenário há questões que se levantam:

Será que o Bem-estar dos estagiários não é afinal um aspecto assim tão importante para os supervisores cooperantes? Terão os SC consciência da importância do Bem-estar na aprendizagem e desenvolvimento dos estagiários? Será que sabem a que níveis podem promovê-lo? Terão consciência dos ganhos para todos (crianças e adultos da sala e instituição)?

Alguns estagiários ajudam a responder a estas questões salientando o seguinte:

*ES-A – “Ao perceber as minhas dificuldades, ao actuar para me ajudar a ultrapassá-las, mas também ao valorizar as minhas qualidades e ao potenciá-las, a educadora cooperante demonstrou sempre preocupar-se com o meu bem-estar, num clima confortável de cooperação. Só assim foi possível estar à vontade para conversar, comunicar e partilhar momentos de felicidade e de frustração”*

*ES-C – “ (...) a educadora preocupava-se com o meu bem-estar estando disponível para ouvir as minhas dúvidas e facilitando a minha integração como uma nova adulta no grupo de crianças”.*

Tendo em conta que a **Empatia** faz parte da dimensão do **Bem-estar**, será importante dar voz aos estagiários:

*ES-B - "(...) houve sempre uma grande empatia entre os elementos que constituíam a equipa educativa e penso que esta empatia foi, sem dúvida, a pedra basilar do meu crescimento enquanto pessoa e profissional da educação (...) penso que esta empatia, que considero tão necessária para que possa haver um bom trabalho, não se consegue se não houver quer da parte do educador cooperante, quer da parte do estagiário a mesma vontade de dar e de receber. Isto porque ambos fazem parte de um processo que não faz sentido quando feito em separado".*

São questões e testemunhos para reflectir, sabendo à partida, que este é um ponto fraco da interação na prática supervisiva.

A análise e interpretação dos dados obtidos através das observações em sala e em reuniões de planificação permitiu-nos rever a 1ª grelha "Agrupamento de categorias e criação de dimensões" e construir a 2ª grelha que contempla a aglutinação de algumas categorias cujos significados se cruzam e a integração de categorias emergentes.

Deste modo, na dimensão Colaboração as categorias Cooperação, Interajuda e Disponibilidade foram aglutinadas na categoria Cooperação; na dimensão Bem-estar foram aglutinadas a Relação de Respeito, Relação positiva e Confiança na Relação positiva; o Bom-ambiente e Acolher no Bom-ambiente; O Diálogo, a Comunicação e Autenticidade na categoria Comunicação. Na dimensão Capacitação emergiram três novas categorias: Orientação, Reflexão e Desafio.

A aglutinação de algumas categorias e emergência de outras podem verificar-se na grelha que apresentamos a seguir:

Quadro 3 - 2ª Grelha – Aglutinação de categorias e integração das categorias emergentes

Dimensões	Categorias
<b>COLABORAÇÃO</b>	Partilha
	Trabalho de equipa
	Cooperação
	Interajuda
	Apoio
	Disponibilidade
	Responsabilidade
<b>BEM-ESTAR</b>	Relação de respeito
	Relação positiva
	Empatia
	Confiança
	Bom ambiente
	Acolher
	Humildade
	Diálogo
	Comunicação
	Autenticidade
<b>CAPACITAÇÃO</b>	Feedback
	Modelo
	Autonomia
	Orientação <sup>9</sup>
	Reflexão
	Desafio

<sup>9</sup> Categorias emergentes



### **3. Guião de Regulação da Interação na Supervisão Pedagógica**

Da análise efectuada quer aos inquéritos quer às observações e de todo o processo levado a cabo nesta investigação foi possível ir reformulando e aperfeiçoando a grelha de interação, que poderia ainda ser enriquecida com a revisão bibliográfica realizada. Embora algumas categorias não tivessem sido referidas ou observadas, consideramos que não poderiam ser dispensadas dada a importância que têm nas atitudes de interação supervisiva. Podemos afirmar, também, que esta fase constituiu uma outra forma de triangulação, uma vez que confrontámos o referencial teórico com os dados obtidos na investigação. Propomos, assim, um guião constituído por três dimensões que passamos a definir:

**Colaboração** – Atitudes de apoio e acção conjunta com o estagiário para um fim comum, em que o supervisor se disponibiliza para partilhar, trabalhar em equipa, envolver-se no trabalho do estagiário, co-responsabilizando-se pela sua formação.

**Bem-estar** – Atitudes de respeito e compreensão do estagiário, colocando-o à vontade para expor dúvidas, para experimentar, para arriscar. O supervisor cooperante dialoga, escuta o estagiário e promove um ambiente acolhedor.

**Capacitação** - Atitude assumida pelo supervisor cooperante ao ajudar o estagiário a descobrir o seu potencial. Através do feedback, da orientação e reflexão, bem como da referência que constitui para o estagiário - encorajando, estimulando e desafiando - o supervisor cooperante ajuda o aluno a tornar-se apto e competente.

O guião, intitulado de Guião de Regulação da Interação na Supervisão Pedagógica (GRISP), que resultou de todo o trabalho de investigação, constitui a proposta final que a seguir apresentamos:

Quadro 4 – Guião de Regulação da Interação na Supervisão Pedagógica (GRISP)

Dimensões	Categorias	Indicadores
A. Interação caracterizada pela <b>Colaboração</b>	<b>Partilha</b>	Partilha saberes teóricos e práticos
		Partilha ideias, observações, materiais
		Partilha informações
	<b>Trabalho de equipa</b>	Trabalha em conjunto e para o mesmo fim
		Pensa, combina, decide, age em conjunto
		Divide tarefas com a equipa
		Envolve-se e dá continuidade ao trabalho do estagiário
	<b>Cooperação</b>	Promove o apoio mútuo
		Predispõe-se a aprender em conjunto com o estagiário
		Colabora e estabelece parceria com o estagiário
		Fomenta atitudes de empenhamento
		Disponibiliza-se para debater, ponderar, resolver problemas em conjunto
	<b>Apoio</b>	Cria condições favoráveis à intervenção do estagiário
		Apoia a acção do estagiário conferindo-lhe protagonismo
		Envolve-se e participa no trabalho iniciado pelo estagiário
	<b>Responsabilidade</b>	Estimula a responsabilidade mútua pelo/no trabalho a desenvolver
		Co-responsabiliza-se pelo processo de formação do estagiário

Dimensões	Categorias	Indicadores
B. Interação caracterizada pelo <b>Bem-estar</b>	<b>Empatia</b>	Sabe colocar-se no lugar do estagiário
		Integra opiniões, escolhas e decisões do estagiário
		Compreende dificuldades do estagiário sem o julgar
		Está atento aos sentimentos, preocupações e necessidades do estagiário mostrando interesse
	<b>Humildade</b>	Reconhece falhas em si próprio
	<b>Relação positiva</b>	Demonstra uma atitude de proximidade com o estagiário
		Respeita o estagiário na sua individualidade
		Fomenta uma relação aberta com respeito mútuo
		Preocupa-se com o equilíbrio emocional do estagiário
		Coloca o estagiário à vontade para expor dúvidas e receios
		Manifesta expectativas positivas em relação ao estagiário
		Ajuda o estagiário a confiar mais em si e a encarar as dificuldades como oportunidades para aprender
		Demonstra apreço pelo trabalho do estagiário
		Confia no estagiário
	<b>Comunicação</b>	Comunica com autenticidade
		Dialoga clara e abertamente, sem ambiguidades
		Escuta de forma activa o estagiário
		Compreende o pensamento e clarifica as ideias do estagiário
		Dialoga com estagiário sobre a prática por si realizada
		Utiliza gestos e um tom de voz encorajadores
	<b>Bom ambiente</b>	Promove um ambiente acolhedor, entusiasta e amigável
		Cria um clima de bom-humor e de atitudes saudáveis
		Fomenta uma atmosfera afectivo-relacional positiva

Dimensões	Categorias	Indicadores
C. Interação caracterizada pela <b>Capacitação</b> do aluno	<b>Feedback</b>	É assertivo no feedback que dá ao estagiário
		Elogia a intervenção do estagiário, reforçando aspectos positivos da sua prática
		Utiliza a crítica construtiva ao transmitir aspectos de melhoramento e alteração da intervenção do estagiário
	<b>Modelo</b>	É referência para o estagiário demonstrando atitudes de saber-ser, saber-estar e saber-fazer
		Faculta ao estagiário a observação da sua acção
	<b>Autonomia</b>	Possibilita ao estagiário a experimentação
		Estimula a participação
		Encoraja a iniciativa do estagiário
		Incentiva o estagiário a resolver os seus próprios problemas
	<b>Orientação</b>	Apoia/orienta o estagiário
		Dá sugestões de procedimentos e organização do trabalho
		Enriquece as propostas do estagiário
	<b>Reflexão</b>	Reflecte em conjunto com o estagiário
		Ajuda o estagiário a planear, desenvolver e avaliar a sua acção
		Questiona estimulando a reflexão
	<b>Desafio</b>	Lança desafios ao estagiário
		Delega responsabilidades
		Conduz o estagiário para patamares superiores de aprendizagem e acção
		Incentiva o estagiário a descobrir o seu potencial

Este guião carece de aplicação na prática para a própria aferição e validação das categorias e indicadores. Neste sentido, pretendemos no futuro apresentá-lo a supervisores cooperantes, a supervisores institucionais e a estagiários, sendo nossa intenção escutar de novo as suas opiniões e obter sugestões para melhorar este dispositivo, bem como auscultar a pertinência e utilidade que poderá vir a ter para a prática supervisiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto, apresentaremos algumas considerações a que chegamos ao advogar que a interação na supervisão é um processo de grande importância na vida do estagiário.

Ao pretender-se com este estudo *identificar características de uma interação positiva no processo supervisivo, a partir de diferentes perspectivas teóricas e das percepções dos educadores e dos estagiários* (1º objectivo específico da investigação), revelou-se fundamental a colaboração dos supervisores cooperantes e dos estagiários, o que possibilitou, enfim, partir para a construção de um guião de regulação da prática supervisiva que respondesse às suas necessidades e nos ajudasse a compreender o que propor para a sua formação.

A contribuição dos inquiridos permitiu-nos uma observação cuidada da prática destes profissionais, à luz das suas percepções e da teoria revisitada.

Os dados da investigação possibilitaram a identificação de uma série de características de interação positiva, traduzidas em categorias agrupadas em três grandes dimensões como a *Colaboração*, *Bem-estar* e *Capacitação*, tendo sido, deste modo, cumprido o 1º objectivo específico da investigação. Contudo, apesar do esforço observado na prática destes supervisores cooperantes, constatámos que as situações de interação não são tão ricas e diversificadas quanto seria desejável, principalmente ao nível do apoio dado ao estagiário.

As expectativas dos cooperantes e dos estagiários são diferenciadas. Observa-se que, muitas vezes, se exige mais do estagiário enquanto formando do que do educador que o acompanha enquanto formador – o que na verdade gera algum desequilíbrio entre as partes, num processo que, tal como vimos ao longo da investigação, se espera que seja colaborativo (Alarcão e Tavares, 2003). Por isso se afirma a necessidade de formação em Supervisão, concretamente ao nível da teoria e da prática pedagógica.

Podendo a supervisão vir a ser, no grupo de supervisores cooperantes do estudo, um processo mais dinâmico e mais interactivo, impõe-se que os educadores alicerces a sua prática em saberes científicos e práticos que sobre ela visem concretamente. Para isso é fundamental que a ESE apoie a formação dos supervisores cooperantes ao nível da teoria e da prática pedagógica.

É certo que esta instituição de ensino superior tem vindo a fazer caminho neste sentido, promovendo encontros com os supervisores cooperantes para explicar o que é pedido aos estagiários de modo a fornecer um melhor acompanhamento aos relatórios de estágio, portefólios, entre outra documentação da prática pedagógica; prestando formação contínua que os prepara para serem melhores cooperantes; não esquecendo também as reuniões mensais realizadas em contexto de trabalho. Entendemos, porém, que deverá continuar a intensificar todos estes momentos formativos.

Não podemos, assim, deixar de estranhar a diferença entre o que os supervisores cooperantes destacam referindo-se à interacção supervisiva e o que acontece em contexto de prática (em sala de actividades e em reunião de planificação). Qual será, então, a razão da discrepância entre os aspectos indicados nos inquéritos e os observados no terreno?

Parece-nos, com efeito, haver um problema de articulação entre o domínio da teoria e os vários momentos e situações da acção profissional. Falha a tomada de consciência da prática supervisiva realizada, concretamente ao nível do desenvolvimento de competências de interacção, que, numa situação ideal, teria expressividade logo a partir dos inquéritos. E o que verificamos empiricamente não se coaduna totalmente com o quadro inicial resultante da análise dos inquéritos referidos, vindo antes redimensionar o seu alcance e interesse, como acima mencionámos.

Uma formação específica e especializada em Supervisão habilitaria certamente os educadores a resolver este impasse, valorizando a dimensão relacional que vimos discutindo e possibilitando o enquadramento do trabalho prático no âmbito alargado da teoria e do debate actualizado do saber disciplinar.

Ao pretender-se com este estudo *apoiar a auto-avaliação, reflexão e regulação das atitudes/qualidades de interação no âmbito da supervisão da prática pedagógica* construímos um guião que permite orientar as boas práticas de Supervisão e dotar os educadores de ferramentas que lhes possibilite elevar a qualidade da sua acção profissional. É um dispositivo que pode levar os educadores a perceberem e consciencializarem as suas práticas supervisivas, uma vez que está criado com base num diálogo entre as características de vários cenários de supervisão, como o cenário clínico, pessoalista, reflexivo e ecológico, entre outros. Pretende, também, realçar e valorizar a dimensão afectiva e relacional que deverá estar presente na supervisão, pois como vimos ao longo da investigação é nestas condições que o estagiário aprende melhor. Deste modo se cumpre o 2º objectivo específico deste estudo.

Alcançados os objectivos da investigação e pelo exposto anteriormente pode afirmar-se que o guião, através das dimensões, categorias e indicadores, mostra *“Que atitudes supervisivas deverão estar presentes na interação entre supervisor cooperante e estagiário de modo a facilitar o seu desenvolvimento pessoal e profissional?”*. Deste modo damos resposta à pergunta de partida.

Acresce dizer que este guião não é, ainda, um dispositivo acabado mas um contributo para potenciar a Supervisão, através da tomada de consciência e adopção de atitudes cada vez mais adequadas, que intencionalizem as práticas de supervisão e promovam ambientes facilitadores de aprendizagem e desenvolvimento dos estagiários - futuros educadores de infância. Esperamos, assim, que possa ir sendo aperfeiçoado e que ajude a tornar cada vez mais nítida uma interacção supervisiva de qualidade.

## BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

ALARCÃO, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação? In CAMPOS, Bártolo P. (org.). (2001). *Formação profissional de professores no ensino superior* (Cadernos da Formação de Professores -1). Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (1991). *Supervisão e Formação de Professores*. Cadernos CIDInE. Aveiro.

ALARCÃO, I. (1999). Supervisão na Formação – contributos inovadores. *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro.

ALARCÃO, I. e ROLDÃO, M. C. (2008) *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

ALTET, M. (2000) *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora

BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações, Lda.

BLUSTEIN, D. et al (1997) The school-to-work transition: A theory-building investigation. *The Counseling Psychologist*. nº 2, 364-402.

BOAVIDA, A M. e PONTE, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (2006; 2010). *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma Introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

CAIRES, S. (2001) *Vivências e Percepções do Estágio no Ensino Superior*. Braga: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem, Universidade do Minho.



CAIRES, S. e ALMEIDA, S. L. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa de Educação*, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 13 (2), pág. 219-241

CARNEIRO, R. (2001). Fundamentos da Educação e da aprendizagem, 21 ensaios para o séc. XXI, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.

CATALÃO, J. A., PENIM, A. T. (2010). *Ferramentas de Coaching*. 3ª edição. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda,.

CHICKERING, A. & REISSER, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

COUTINHO, C. P. (2008). “A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade” *Revista da Educação Unisinos*, 12 (1): 5 -15, Janeiro/Abril.

CRAVEIRO, C. (2007). *Formação em Contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Dissertação de doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho – IEC

DELORS, J. (coord.) (1996). Educação, um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI). 7ª edição. Porto: Edições Asa.

ESTANQUEIRO, A. (2009). *Saber lidar com as pessoas*. Princípios da comunicação interpessoal. 17ª edição. Lisboa. Editorial Presença.

FACHADA, M. Odete (2010). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Edições Sílabo Lda.

FERNANDES, S. (2003). *Vivências e Percepções do Estágio Pedagógico*. Braga: Universidade do Minho.

FERREIRA, I. (2010). *Coaching para Pais Fantásticos e Professores Geniais*. Lisboa: Editora Ariana.

FORMOSINHO, J. (2001). A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino* (Vol. 1, pp. 46-64). Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2009). *Equipas Educativas*. Para uma nona organização da escola. Porto: Porto Editora.

HANSEN, D. (2010). *Cosmopolitismo, Educação e Construção das Identidades*. Seminário de Investigação. ESEPF/CIPAF, Porto, em 25 de Outubro de 2010

HERDEIRO, R. & SILVA, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. Brasil, Florianópolis.

HUGHES, S. (2010). The helping relationship. *Journal of the European Teacher Education Network (Jeten)*. Vol. 5, pp. 18-27. Eten Conference 2009.

LE BOTERF, G. (2000) Comment investir en formation. Paris : Editions d'Organisation.

LEITE, C. (2000). *A figura do “amigo crítico” no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes*. Comunicação ao 5º Congresso da SPCE. Faro.

LIMA, J. A. e PACHECO, J. (orgs) (2006). *Fazer Investigação*. Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto. Porto Editora.

LUDOVICO, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.

OLIVEIRA, L. (1992). O clima e o diálogo na Supervisão de Professores. *Cadernos CIDInE*. pp. 13-20. Aveiro: CIDInE.

MACHADO, N. in PERRENOUD, F. et al. (2002). As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora.

MATIAS, G. e VACONCELOS, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. In *Revista Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, Vol. X, nº1.

OLIVEIRA FORMOSINHO, J. (2002b). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores. O conceito de supervisão no modelo ecológico. A actuação do(a) supervisor(a) cooperante no processo de supervisão. In OLIVEIRA FORMOSINHO, J. *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto, Porto Editora, pp. 114-118.

OLIVEIRA FORMOSINHO, J. (org.) (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação.

PINHEIRO, M. (2003) *Uma época especial. Suporte Social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de doutoramento não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

PORTUGAL, G. (2002). Práticas de supervisão e prática pedagógica das Licenciaturas em Educação de Infância e Ensino Básico (1º ciclo) na Universidade de Aveiro. *Revista do GEDEI*, 4.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2º edição. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.

RIBEIRO, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In ALARCÃO, I. et al. *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

ROGERS, C. (1972). *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros.

ROGERS, C. e ROSENBERG, R. (1977). *A Pessoa Como Centro*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária

ROGERS, C. e STEVENS, B. (1978). *De PESSOA para PESSOA*. S. Paulo: Livraria Pioneira Editora.

ROGERS, C. (1980). *Tornar-se pessoa*. Lisboa. Moraes editores.

ROGERS, C. (1986). *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, Lda.

ROSÁRIO, P. et al. (2004) *Desarrollo de competencias en la Universidad*. In Taveira, M. [Org.] *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida*. Coimbra: Almedina.

SÁ-CHAVES, I. (2010). Nota Introdutória da Revista *Da Investigação às Práticas*. Estudos de Natureza Educacional. Vol. X, nº 1.

SOUSA, A. (2009). *Investigação em Educação*. 2ª Edição. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

TRINDADE, V. M. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

VASCONCELOS, T. (2006). Etnografia: investigar a experiência vivida. In LIMA, J. A. e PACHECO, J. (orgs.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

VASCONCELOS, T. (2007). Supervisão como um “TEAR”: Estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista da Educação*, Vol. XV, nº 2, pgs.5 – 26

VIEIRA, F. et al. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

## **Legislação**

Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro. Define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto: Perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e do professor do Ensino Básico e Secundário. Lisboa: Imprensa Nacional.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto: Perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância. Lisboa: Imprensa Nacional.

Decreto-lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro. Regime Jurídico da Habilitação profissional para a docência na educação Pré-Escolar, no Ensino Básico e Secundário.

## Sitografia

BJORNAVOLD, J. (2003). Assegurar a visibilidade das competências: identificação, avaliação e reconhecimento da aprendizagem não formal na Europa. Lisboa: INOFOR [http://www.inofor.pt/default.asp?SqlPage=siteframe&Url=http://www.crcvirtual.org/biblioteca/cedefop/final.pdf]

BRUNER, J. (1984). “Transferindo Conhecimento Tácito: uma abordagem construtivista”. Disponível em <http://andaimskonceituais.blogspot.com/2006/03/andaimes-na-aprendizagem.html> [10.02.2011]

CRUP (1997). *A Formação de Professores no Portugal de Hoje*. Documento de Trabalho do CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas). Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf). [18 Janeiro de 2011]

CRUP (2000). Por uma formação inicial de professores de qualidade. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores. Disponível em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-etc\(CRUP\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-etc(CRUP).doc) [18 Janeiro de 2011]

FERREIRA, N. e ALMEIDA, P. (2003). *A Colaboração em Educação*. Curso de Mestrado em Educação - Didáctica das Ciências. FCUL. Lisboa. Junho 2003 Disponível em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos.../Nadia-Paula\(vf\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos.../Nadia-Paula(vf).doc).

GAZZOLA, N. and THÉRIAULT, A. (2007). Relational Themes in Counselling Supervision: broadening and narrowing processes. *Canadian Journal of Counselling / Revue canadienne de counseling*, Vol. 41:4. <http://eric.ed.gov/PDFS/EJ780172.pdf>

ROSA, A. e LIMA, V. (2003). *Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Curso de Mestrado em Didáctica das Ciências e Matemática. FCUL. Lisboa. Junho 2003. Disponível em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/.../Amélia-Valéria](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/.../Amélia-Valéria).

# **ANEXOS**

## **Índice de Anexos**

### Anexo nº 1

- A) Inquérito por questionário aplicado aos educadores Cooperantes
- B) Inquérito por questionário aplicado aos estudantes-estagiários

### Anexo nº 2

Análise categorial dos inquéritos

### Anexo nº 3 – Registos de observação

Códigos e subcódigos da análise de conteúdo

- A - Ficha de observação em sala de actividades
- B - Transcrição da reunião de planificação e reflexão

### Anexo nº 4 – Análise categorial das observações

- A - Em sala de actividades: quadros nº1, nº2, nº 3 e nº 4
- B - Em reuniões de planificação e reflexão: quadros nº 5; nº6, nº7 e nº 8

**Anexo nº 1**

**A) Inquérito por questionário aplicado aos educadores Cooperantes**

**B) Inquérito por questionário aplicado aos estudantes-estagiários**



## A) Inquérito por questionário aplicado aos educadores cooperantes

### Mestrado em Supervisão Pedagógica

1. Caracterização pessoal (assinale com um X a opção que melhor reflecte a sua situação)

1.1. Idade \_\_\_\_\_ 1.2. Sexo: Feminino  Masculino

2. Habilitações académicas

Curso Médio  Bacharelato  Licenciatura  Mestrado  Doutoramento

Outro Qual? \_\_\_\_\_

3. Tempo de serviço completo \_\_\_\_\_

4. Experiência em supervisão pedagógica: \_\_\_\_\_ anos

No contexto da supervisão pedagógica refira aspectos que considera importantes existirem na interacção entre supervisor cooperante e estagiário:

Assegura-se a confidencialidade da sua resposta.

Obrigada pela colaboração.

## **B) Inquérito por questionário aplicado aos estudantes-estagiários**

### Mestrado em Supervisão Pedagógica

1. Caracterização pessoal (assinale com um X a opção que melhor reflecte a sua situação)

1.1. Idade \_\_\_\_\_ 1.2. Sexo: Feminino  Masculino

2. Licenciatura em Educação de Infância – 4º ano

No contexto da supervisão pedagógica refira aspectos que considera importantes existirem na interacção entre supervisor cooperante e estagiário:

Assegura-se a confidencialidade da sua resposta.

Obrigada pela colaboração.

## **Anexo nº 2 – Análise categorial dos inquéritos**

**Quadro de categorização das respostas obtidas através dos inquéritos por questionário aplicados aos Supervisores Cooperantes e Estagiários sobre as suas percepções relativamente à interacção na supervisão da prática pedagógica**

Categorias	Supervisores Cooperantes (SC)	Estagiários (ES)
<p><b>PARTILHA</b></p> <p><b>-PAR -</b></p>	<p>SC4 - Partilhar conhecimentos.            SC5- Partilha de conhecimentos e experiências            SC13 – Troca de experiências            SC15 – Partilha de preocupações            SC16 – Partilha de conhecimentos            SC17 - Cooperação e partilha de opiniões, de forma a que se crie um ambiente harmonioso entre a equipa da sala            SC20 - Partilha de saberes            SC21 – Partilha            SC22 - Partilha de conhecimentos            SC23 – Partilha de saberes            SC24 – Partilha de conhecimentos            SC25 – Partilha de experiências e conhecimentos            SC36 – Troca de conhecimentos            SC39 - Partilha de saberes e experiências            SC40 - Partilha e actualização de conhecimentos.            SC41 – Partilha de ideias            SC42 - Partilha            SC43 - Partilha de ideias            SC44 - Partilha de saberes : saber estar, saber ser e saber fazer            SC49 – Partilha de saberes.            SC50 – Partilha</p>	<p>ES2 - Troca de ideias            ES6 – Troca de ideias            ES7 – Partilha            ES8 - Partilha de conhecimentos            ES11 - Partilha de ideias            ES12 – Considero determinante existir uma grande partilha de conhecimentos            ES16 – A partilha de informação do educador cooperante acerca de cada criança é fundamental.            A planificação em conjunto e a partilha de ideias darão riqueza aos diferentes momentos do dia-a-dia            ES17 - Troca de ideias            ES18 – Partilha de saberes            ES20 – Partilha de saberes            ES23 - Partilha de conhecimentos e experiências – o espírito de partilha e intercâmbio de conhecimentos é fundamental para que o educador e estagiário se desenvolvam e cresçam a nível profissional.            ES24 - É importante que tanto o educador como o estagiário troquem entre si os conhecimentos, desenvolvendo-se a nível profissional            ES25 – Deve existir partilha de saberes e responsabilidades entre todos os membros da equipa            ES27 - Deve haver troca de conhecimentos, pois desta forma as duas partes são enriquecidas            ES35 - Deve existir troca de informações e pontos de vista, apoio entre ambos para que na mesma prática não se caia em contradição</p>

	<p><b>SC52 – Partilha de saberes.</b></p>	<p><b>ES36 – Partilha de opiniões, ideias</b>  <b>ES37 - Partilha de conhecimentos</b>  <b>ES38 - partilha de experiências e saberes</b>  <b>ES41 - Partilha de conhecimentos</b>  <b>ES42 – É importante a partilha de conhecimentos</b>, pois para o estagiário é bom conhecer outras formas de pensar e de trabalhar e também deste modo pode aprender cada vez mais com alguém que tem outro tipo de conhecimentos.  <b>ES43 - Partilha</b> de actividades e estratégias a realizar; partilha de informações  <b>ES45 -</b> A relação entre educadora/estagiária deve ser uma <b>relação de partilha</b> e devem as duas ajudar-se na resolução dos problemas com que se deparam.  <b>ES47 – Deve existir partilha</b>  <b>ES49 – Partilha de experiências e conhecimentos.</b>  <b>ES50 –</b> Educador e estagiário devem <b>partilhar saberes</b>  <b>ES51 –</b> Possuindo o educador cooperante uma bagagem de vivências de situações diversas, em contexto de Jardim de Infância, considero que a sua <b>partilha</b> será preciosa para a estagiária poder resolver problemas e encontrar estratégias para dar resposta a situações novas com que se depara pela primeira vez.  <b>ES59 - Partilha de saberes e conhecimentos</b></p>
	<p><b>SC6 – Respeito</b>  <b>SC8 – Respeito</b>  <b>SC10 -</b> Tem de haver <b>respeito</b>  <b>SC11 -</b> Relação aberta, com <b>respeito mútuo</b>  <b>SC12 - Respeito mútuo.</b>  <b>SC13 - Respeito</b>  <b>SC16 - Respeito mútuo</b>  <b>SC17 -</b> Deve existir <b>respeito</b>  <b>SC18 -</b> Entre educador e estagiário deve existir <b>respeito</b> de modo a que o clima seja agradável  <b>SC20 – Respeito mútuo</b></p>	<p><b>ES2 - Relação de respeito</b>  <b>ES3 - Respeito</b>  <b>ES4 - Respeito;</b>  <b>ES6 - Relação de respeito</b>  <b>ES11 - Respeito mútuo</b>  <b>ES19 -</b> Construção de uma relação baseada no <b>respeito</b> e na <b>confiança</b>  <b>ES20 - Respeito</b> e aceitação de ideias  <b>ES35 - Respeito</b> e aceitação ou refutação argumentada de opiniões e ideias  <b>ES37 - Respeito</b> pelo trabalho da equipa</p>

<p style="text-align: center;"><b>RELAÇÃO DE RESPEITO</b></p> <p style="text-align: center;">- RELRES -</p>	<p>SC21 - Proximidade e respeito  SC22 – Respeito  SC23 – Respeito  SC25 - Respeito mútuo  SC26 – Respeito  SC27 – Respeito  SC29 – Respeito  SC35 - Respeito mútuo  SC41 - Respeito mútuo  SC43 - Respeito mútuo  SC44 - Respeito mútuo</p>	<p><b>ES38 – Respeito</b>  <b>ES39 – Respeito mútuo</b>  <b>ES42</b> -Um aspecto que acho ser importante existir na interação do educador e estagiário é o <b>respeito</b> relativamente ao trabalho de cada um.  <b>ES51</b> – A existência de uma <b>relação de respeito</b> quer pelas ideias quer pelo espaço de cada um  <b>ES52</b> - Considero que o <b>respeito e a cooperação</b> são aspectos fundamentais numa relação  <b>ES63</b> - Deve haver <b>respeito</b> pela opinião de cada um</p>
<p style="text-align: center;"><b>TRABALHO DE EQUIPA</b></p> <p style="text-align: center;">- TRAEQU -</p>	<p>SC6 - Trabalho em equipa  SC8 – Espírito de equipa  SC9 – No contexto partilhado é fundamental trabalhar com o mesmo objectivo e metas a concretizar, sendo <b>este um esforço de equipa</b>.  SC19 - Trabalho de equipa  SC35 - Saber trabalhar em equipa  SC39- Trabalho de equipa.  SC40- Trabalho em equipa.  SC41 - Trabalho de equipa  SC43 – Trabalho de equipa  SC44 – Trabalho de equipa</p>	<p><b>ES2 – Trabalho em equipa</b>; planificação e avaliação das actividades em equipa  <b>ES3 - Trabalho em equipa</b>  <b>ES4 – Trabalho em equipa</b>  <b>ES5 - Trabalho em equipa</b>  <b>ES6 - Trabalho em conjunto</b>; planificação e avaliação conjunta  <b>ES7 – Trabalho em equipa</b>  <b>ES9 – Trabalho de equipa</b>  <b>ES17 - Trabalho em equipa</b>; trabalhar em conjunto para o mesmo fim; divisão de tarefas; dar continuidade ao trabalho uma da outra  <b>ES23 – Cooperação e trabalho em equipa</b> - o facto de ambos trabalharem para o mesmo fim leva a que o trabalho desenvolvido seja muito benéfico.  <b>ES24 – Trabalho em equipa</b>, uma vez que com o decorrer do ano é importante que exista cooperação entre os dois elementos, tornando o trabalho mais rentável e proveitoso para o grupo.  <b>ES26</b> – O mais importante é que a educadora cooperante considere a estagiária um elemento da <b>equipa</b> pedagógica  <b>ES28</b> – O trabalho existente numa sala deve ser <b>trabalho de equipa</b>, isto é, educadora e estagiária devem trabalhar juntas, no mesmo sentido e com a mesma finalidade</p>

	<p><b>ES34</b> – O educador cooperante e o estagiário devem fazer os possíveis para <b>trabalharem em conjunto</b></p> <p><b>ES35</b> – <b>Trabalhar em equipa</b> para que juntos possam lutar pelos mesmos objectivos dentro da sala</p> <p><b>ES39</b> – <b>Espírito de equipa</b></p> <p><b>ES40</b> - Penso também que um educador que receba um estagiário na sua sala deve saber <b>trabalhar</b> muito bem <b>em equipa</b>.</p> <p><b>ES41</b> – <b>Trabalho de equipa</b></p> <p><b>ES42</b> - A interajuda e confiança são importantes quando se <b>trabalha em equipa</b>, porque o educador tem mais anos de experiência.</p> <p><b>ES43</b> – <b>Trabalho de equipa</b></p> <p><b>ES44</b> - <b>Trabalho de equipa</b></p> <p><b>ES45</b> - Educador e estagiária têm que perceber que estão a <b>trabalhar em equipa</b> e com a mesma finalidade para não entrarem em competição ou então a educadora cooperante se pôr de parte e deixar a estagiária fazer tudo.</p> <p><b>ES48</b> – Penso que o educador tem que primeiramente aceitar que o estagiário também é um elemento da equipa, e por isso todos os assuntos que se resolvem na sala e que dizem respeito ao grupo têm que passar pelos dois elementos (educadora e estagiária). Têm que <b>trabalhar em equipa</b>, uma vez que trabalham para o mesmo fim.</p> <p><b>ES49</b> - <b>Trabalho de equipa</b></p> <p><b>ES51</b> - A relação educador estagiário deve seguir o objectivo comum que é o de realizar um <b>trabalho de equipa</b></p> <p><b>ES57</b> - <b>Espírito de equipa</b></p> <p><b>ES59</b> - <b>Espírito de equipa</b></p> <p><b>ES60</b> - <b>Trabalho de equipa</b></p> <p><b>ES63</b> - <b>Espírito de equipa</b><b>ES2</b> – <b>Trabalho em equipa</b>; planificação e avaliação das actividades em equipa</p> <p><b>ES3</b> - <b>Trabalho em equipa</b></p> <p><b>ES4</b> – <b>Trabalho em equipa</b></p> <p><b>ES5</b> - <b>Trabalho em equipa</b></p> <p><b>ES6</b> - <b>Trabalho em conjunto</b>; planificação e avaliação conjunta</p>
--	--

<p><b>ES7 – Trabalho em equipa</b>  <b>ES9 – Trabalho de equipa</b>  <b>ES17 - Trabalho em equipa</b>; trabalhar em conjunto para o mesmo fim; divisão de tarefas; dar continuidade ao trabalho uma da outra  <b>ES23 –</b> Cooperação e <b>trabalho em equipa</b> - o facto de ambos trabalharem para o mesmo fim leva a que o trabalho desenvolvido seja muito benéfico.  <b>ES24 – Trabalho em equipa</b>, uma vez que com o decorrer do ano é importante que exista cooperação entre os dois elementos, tornando o trabalho mais rentável e proveitoso para o grupo.  <b>ES26 –</b> O mais importante é que a educadora cooperante considere a estagiária um elemento da <b>equipa</b> pedagógica  <b>ES28 –</b> O trabalho existente numa sala deve ser <b>trabalho de equipa</b>, isto é, educadora e estagiária devem trabalhar juntas, no mesmo sentido e com a mesma finalidade  <b>ES34 –</b> O educador cooperante e o estagiário devem fazer os possíveis para <b>trabalharem em conjunto</b>  <b>ES35 – Trabalho em equipa</b> para que juntos possam lutar pelos mesmos objectivos dentro da sala  <b>ES39 – Espírito de equipa</b>  <b>ES40 -</b> Penso também que um educador que receba um estagiário na sua sala deve saber <b>trabalhar</b> muito bem <b>em equipa</b>.  <b>ES41 – Trabalho de equipa</b>  <b>ES42 -</b> A interajuda e confiança são importantes quando se <b>trabalha em equipa</b>, porque o educador tem mais anos de experiência.  <b>ES43 – Trabalho de equipa</b>  <b>ES44 - Trabalho de equipa</b>  <b>ES45 -</b> Educador e estagiária têm que perceber que estão a <b>trabalhar em equipa</b> e com a mesma finalidade para não entrarem em competição ou então a educadora cooperante se pôr de parte e deixar a estagiária fazer tudo.  <b>ES48 –</b> Penso que o educador tem que primeiramente aceitar que o estagiário também é um elemento da equipa, e por isso todos os assuntos que se resolvem na sala e que dizem respeito ao grupo têm</p>	
---	--



		<p>que passar pelos dois elementos (educadora e estagiária). Têm que <b>trabalhar em equipa</b>, uma vez que trabalham para o mesmo fim.</p> <p><b>ES49 - Trabalho de equipa</b> <b>ES51</b> - A relação educador estagiário deve seguir o objectivo comum que é o de realizar um <b>trabalho de equipa</b> <b>ES57 - Espírito de equipa</b> <b>ES59 - Espírito de equipa</b> <b>ES60 - Trabalho de equipa</b> <b>ES63 - Espírito de equipa</b></p>
<p><b>COOPERAÇÃO</b>  - COO -</p>	<p>SC1 - Cooperação SC2 - Cooperação SC3 - Cooperação SC7 - Cooperação SC8 - Cooperação SC23 - Cooperação SC25 - Empenhamento SC32 - Cooperação SC35 - Cooperação entre as partes SC42 - Colaboração e parceria constante SC47 - Cooperação SC48 - Cooperação SC51 - Cooperação</p>	<p><b>ES1 - O estagiário e o educador são um só</b> e as ideias de cada um vão responder às necessidades do grupo de crianças <b>ES3 – Cooperação</b> <b>ES5 – Cooperação</b> <b>ES8 – Cooperação entre educador e estagiário</b> <b>ES8 - Apoio mútuo</b> <b>ES11 – Cooperação</b> <b>ES13 – Cooperação</b> <b>ES17 – Apoio mútuo</b> <b>ES18 – Cooperação</b> <b>ES19 - Avaliação da prática do estagiário em conjunto</b> <b>ES19 - Existir reflexão conjunta</b> acerca de ocorrências com as crianças <b>ES22 – Apoio e ajuda</b> <b>ES27 - Considero</b> ainda importante que a educadora veja a estagiária como mais um elemento da equipa, <b>cooperando</b> <b>ES37 – Cooperação</b> <b>ES38 - Apoio mútuo</b> <b>ES45 - É</b> necessário que haja <b>cooperação</b> na equipa <b>ES52 - Ambos</b> se devem <b>apoiar mutuamente</b> para que se atinjam os resultados esperados <b>ES53 – A cooperação</b></p>

		<p><b>ES54</b> – Na interação entre educador e estagiário é fundamental que haja <b>cooperação</b></p> <p><b>ES57</b> – <b>Cooperação</b></p> <p><b>ES59</b> - Momentos de reflexão <b>conjunta</b></p> <p><b>ES60</b> - Reflexão <b>conjunta</b></p> <p><b>ES61</b> – <b>Parceria</b></p>
		<p><b>ES2</b> – <b>Conversas</b> sobre as crianças e sua evolução</p> <p><b>ES4</b> – Bom <b>diálogo</b></p> <p><b>ES8</b> – É importante o <b>diálogo</b> entre ambos</p> <p><b>ES10</b> – <b>Diálogo</b> contínuo sobre os interesses e necessidades do grupo</p> <p><b>ES12</b> – <b>Diálogo</b></p> <p><b>ES13</b> – <b>Diálogo</b></p> <p><b>ES18</b> – <b>Diálogo</b></p> <p><b>ES22</b> – <b>Diálogo</b></p> <p><b>ES26</b> - A educadora deve <b>ser aberta a novas ideias</b></p> <p><b>ES28</b> - É fundamental haver um ambiente harmonioso, baseado no <b>diálogo</b> e compreensão</p> <p><b>ES29</b> - <b>Diálogo aberto</b> entre educador cooperante e estagiário.</p> <p><b>Conversas diárias</b> sobre o que está a decorrer na sala</p> <p><b>ES31</b> - <b>Diálogo</b> aberto</p> <p><b>ES34</b> - Deve existir <b>diálogo</b>.</p> <p><b>ES50</b> - Todas as semanas existem reuniões onde se estabelece o <b>diálogo</b> sobre tudo o que aconteceu</p>
<b>DIÁLOGO</b>  <b>- DIA -</b>	<p><b>SC1</b>- <b>Diálogo</b> permanente</p> <p><b>SC7</b> – <b>Diálogo</b></p> <p><b>SC14</b> – Abertura para o <b>diálogo</b></p> <p><b>SC15</b> - <b>Abertura</b> a ideias novas e criativas</p> <p><b>SC18</b> – Deve haver momentos de <b>diálogo e reflexão</b> onde se afirmam opiniões e se tomam decisões consensuais</p> <p><b>SC23</b> – Muito <b>diálogo</b> e coerência</p> <p><b>SC24</b> – <b>Diálogo</b> constante</p> <p><b>SC32</b> – <b>Diálogo</b></p> <p><b>SC37</b> - Saber estar numa perspectiva de <b>diálogo com o</b> outro e de ensinar aprendendo</p> <p><b>SC38</b> - <b>Diálogo</b> constante e franco.</p> <p><b>SC50</b> – <b>Diálogo</b></p>	
<b>EMPATIA</b>  <b>- EMP -</b>	<p><b>SC2</b> – <b>Empatia</b></p> <p><b>SC3</b> - Educação e <b>empatia</b></p> <p><b>SC6</b> - <b>Compreensão</b></p> <p><b>SC8</b> - <b>Empatia</b></p> <p><b>SC13</b> – <b>Empatia</b></p> <p><b>SC20</b> - <b>Empatia</b></p> <p><b>SC28</b> - <b>Cumplicidade</b></p> <p><b>SC33</b> - <b>Empatia</b></p>	<p><b>ES9</b> - É importante na interação entre o educador e estagiário haver <b>cumplicidade</b> e <b>compreensão</b></p> <p><b>ES26</b> - A educadora deve tentar <b>compreender o estagiário</b></p> <p><b>ES35</b> - Não ultrapassar a barreira profissional, ou seja, não misturar a vida profissional com a pessoal, contudo deve <b>compreender-se</b> determinados aspectos que possam interferir directa ou indirectamente no trabalho de sala.</p> <p><b>ES38</b> – <b>Cumplicidade</b></p>

	<p><b>SC35 - Empatia</b>  <b>SC42 - Cumplicidade</b> entre o educador e estagiário  <b>SC44 - Empatia</b></p>	<p><b>ES38 - Compreensão mútua</b>  <b>ES39 – Compreensão</b>  <b>ES46</b> – para que exista uma boa interação entre educador cooperante e estagiário é necessário que haja <b>compreensão</b> de ambas as partes.  <b>ES48</b> – Penso que acima de tudo tem de haver <b>compreensão</b> de parte a parte, pois estes [educador e estagiário] tem papéis fundamentais mas um pouco diferentes  <b>ES52</b> – O educador tem mais experiência e como tal terá de <b>compreender o estagiário</b>, ajudando-o, apoiando-o para que este seja cada vez melhor.  <b>ES56</b> – É crucial que o educador cooperante demonstre <b>atitudes de compreensão e cooperação</b>, pois o estagiário durante o ano passa por momentos de muito trabalho, quer para a faculdade quer o estágio  <b>ES57</b> - [...] há momentos de muita insegurança durante o ano e se o educador estiver disposto a apoiar e a <b>compreender</b> as várias fases do aluno facilitará o seu processo de desenvolvimento  <b>ES58 – Compreensão</b>  <b>ES62</b> - É importante que o educador <b>compreenda os erros</b>, pois o estagiário está a começar a sua caminhada</p>
<p><b>INTERAJUDA</b>  - INT -</p>	<p><b>SC7</b> - Espírito de entreatajuda  <b>SC11</b> - Deve haver <b>entreatajuda</b> para que possa existir um enriquecimento de ambas as partes  <b>SC16 - Interajuda</b>  <b>SC21 - Interajuda</b>  <b>SC22 - Interajuda</b>  <b>SC26 - Interajuda</b>  <b>SC29 - Ajuda mútua</b>  <b>SC34</b> – Espírito de <b>interajuda</b></p>	<p><b>ES3 - Interajuda</b>  <b>ES5 - Entreatajuda</b>  <b>ES7 – Entreatajuda</b>  <b>ES8 – Interajuda</b>  <b>ES10- Interajuda</b> no trabalho direccionado ao grupo, instituição e comunidade  <b>ES11 – Interajuda</b>  <b>ES18 – Interajuda</b>  <b>ES20 – Interajuda</b>  <b>ES37 – Interajuda</b>  <b>ES38 - Interajuda</b>  <b>ES44 – Interajuda</b>  <b>ES52</b> - A <b>interajuda</b> é crucial, pois quando o trabalho é feito em equipa fica mais rico e facilitado.</p>

		<p><b>ES54 – [...] e interajuda</b> em todas as tarefas que se propõem a fazer.</p> <p><b>ES57 – Interajuda</b></p> <p><b>ES59 – Entreatajuda</b></p> <p><b>ES62 –</b> Entre educador e estagiário deverá haver um ambiente de <b>cooperação e entreatajuda</b></p> <p><b>ES63 – Interajuda</b></p>
<p><b>RELAÇÃO POSITIVA</b></p> <p><b>- RELPOS-</b></p>	<p><b>SC19 – Boa relação</b></p> <p><b>SC32 - Companheirismo</b></p> <p><b>SC49 – Relação positiva</b></p>	<p><b>ES7 – Amizade</b></p> <p><b>ES8 - Boa relação</b> entre ambos</p> <p><b>ES12 – Companheirismo ES13 - Bom relacionamento</b></p> <p><b>ES13 – Companheirismo</b></p> <p><b>ES13 –</b> Se não existir uma <b>boa interação</b> entre ambos o trabalho não correrá da melhor forma</p> <p><b>ES24 – Relação de amizade e companheirismo</b> para que exista um bom e agradável ambiente de trabalho</p> <p><b>ES25 –</b> Um dos aspectos que considero mais importante existir na interação entre educador cooperante e estagiário é uma <b>relação aberta</b> e predisposta a uma aprendizagem mútua, o que na maioria das vezes não acontece.</p> <p><b>ES29 – Boa relação</b> interpessoal</p> <p><b>ES32 –</b> O educador e estagiário têm de manter uma <b>relação saudável</b></p> <p><b>ES37 – Bom relacionamento</b></p> <p><b>ES43 –</b> Existir <b>boa relação</b> entre ambos.</p> <p><b>ES46 –</b> É fundamental que exista uma <b>relação de complementaridade</b></p> <p><b>ES49 –</b> Deve existir um <b>bom relacionamento</b> entre a educadora cooperante e a estagiária</p> <p><b>ES52 -</b> A confiança a amizade, a interajuda e sensibilidade entre outros parecem-me fundamentais para uma <b>boa relação</b> e interação entre educador e estagiário.</p> <p>Existir um <b>bom relacionamento</b> entre o educador e estagiário poderá proporcionar um bom relacionamento entre as crianças da sala.</p> <p><b>ES53 –</b> Uma relação baseada na cooperação, compreensão, respeito, sensibilidade e amizade é algo que potencia uma <b>atmosfera</b> de sala</p>

		<p>muito mais <b>positiva</b>, não só para os adultos como para as crianças.</p> <p><b>ES54</b> – <b>A sinceridade, a compreensão e o respeito</b> são chaves para que a <b>harmonia e o bom entendimento</b> possam ser visíveis numa sala</p> <p><b>ES57</b> – O educador deve procurar criar e fomentar uma <b>relação positiva</b>. Uma relação que é de extrema importância no percurso do estagiário e no seu desenvolvimento e que o marcará não apenas a nível académico, mas também a nível pessoal.</p>
<p><b>FEEDBACK</b></p> <p><b>- FEE -</b></p>	<p><b>SC11</b>- O <b>espírito crítico</b> também deve estar presente</p> <p><b>SC12</b> – Saber ser “<b>o amigo crítico</b>”</p> <p><b>SC13</b>- <b>Espírito crítico e reflexivo</b></p> <p><b>SC28</b> – Preocupação com o <b>que transmite</b> ao estagiário</p> <p><b>SC29</b> – <b>Crítica construtiva</b></p> <p><b>SC30</b> - <b>Feedback</b></p> <p><b>SC31</b> - <b>Crítica construtiva e feedback</b></p> <p><b>SC33</b> - <b>Assertividade</b></p> <p><b>SC48</b> - <b>Crítica construtiva.</b></p>	<p><b>SC3</b> - Exigência</p> <p><b>ES10</b> - Deve existir planificação e avaliação conjunta, de modo a poder <b>corrigir</b> o desempenho do estagiário</p> <p><b>ES14</b> - Existirem <b>críticas</b> de maneira a ajudar o estagiário a melhorar a sua prestação</p> <p><b>ES19</b> - Debate de ideias e <b>feedback</b> das actividades realizadas.</p> <p><b>ES20</b> - <b>Feedback</b> constante</p> <p><b>ES30</b> - <b>Valorizar</b> as ideias do estagiário</p> <p><b>ES32</b> – O educador tem de ser capaz de <b>corrigir</b> o estagiário de <b>uma forma positiva</b> sem denegrir o seu trabalho</p> <p><b>ES43</b> – <b>Feedback</b></p> <p><b>ES53</b> - A valorização do esforço e trabalho realizados pelo estagiário, quando assim o merece, assim como a <b>crítica construtiva</b> parece-me também fundamental, sendo isto um incentivo para a existência de uma atitude reflexiva e o consequente desejo de ser sempre mais e melhor, atingindo a excelência</p> <p><b>ES57</b> - <b>Capacidade de criticar construtivamente</b></p> <p><b>ES57</b> - O educador deverá saber falar e alertar o aluno para o que pode melhorar, mas também é importante <b>elogiar</b> e reforçar o que faz de modo correcto</p> <p><b>ES59</b> - <b>Crítica construtiva e elogio</b></p> <p><b>ES62</b> - O estagiário deve estar receptivo à <b>crítica</b> para poder melhorar</p>

<p style="text-align: center;"><b>CONFIANÇA</b></p> <p style="text-align: center;">- CON -</p>	<p><b>SC1 – Confiança</b>  <b>SC5 – Confiança</b>  <b>SC10 –</b> [...] à vontade para se conseguir realizar um bom trabalho num <b>clima de confiança</b>.  <b>SC13 - Confiança</b>  <b>SC14 – Confiança</b> no educador cooperante  <b>SC19 – Relação de confiança</b>  <b>SC22 - Proximidade e confiança</b>  <b>SC25 – Confiança</b>  <b>SC33 – Confiança</b></p>	<p><b>ES1 –</b> É essencial que haja algo mais do que uma relação professor-aluno. É necessário e fundamental que se encontre um <b>confidente</b>, um amigo.  <b>ES2 – Confiança</b>  <b>ES3 – Confiança</b>  <b>ES4 – Confiança</b>  <b>ES22 - Relação de confiança</b>  <b>ES30 - Relação de confiança</b>  <b>ES31 - Relação de confiança</b>  <b>ES42 -</b> É pertinente o facto de haver <b>confiança</b>, pois as pessoas sentem-se mais à-vontade para trabalhar e tirar dúvidas.  <b>ES45 -</b> Para que haja uma boa relação entre educador e estagiário é necessário que haja um <b>clima de confiança</b> e de interajuda  <b>ES57 – Confiança</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>COMUNICAÇÃO</b></p> <p style="text-align: center;">- COM -</p>	<p><b>SC2 – Comunicação aberta</b>  <b>SC5 – Comunicação aberta</b>  <b>SC10 -</b> Abertura e espontaneidade que permita que o supervisor quer ao estagiário se sentirem à vontade para <b>colocar e responder a todas às questões</b> necessárias, sem medos ou receios de más interpretações  <b>SC15 - Boa comunicação.</b>  <b>SC23 - Comunicação afectiva</b>  <b>SC25 - Comunicação</b>  <b>SC34 - Boa comunicação</b>  <b>SC35 – Abertura para comunicar</b> as situações vividas  <b>SC47 – Comunicação positiva</b>  <b>SC51 – Comunicação positiva</b>  <b>SC52 – Comunicação aberta</b></p>	<p><b>ES9 -</b> É fundamental existir <b>abertura</b> entre os dois de forma a melhor serem compreendidos, sabendo sempre <b>ouvir o outro</b> de forma a criar um ambiente acolhedor e harmonioso  <b>ES14 -</b> Deve existir uma boa <b>comunicação</b> entre os dois.  <b>ES15 -</b> Bastante <b>comunicação</b> entre a estagiária e a educadora cooperante  <b>ES19 – Comunicação</b> baseada na <b>comunicação aberta</b>  <b>ES20 – Comunicação aberta e verdadeira.</b>  <b>ES33 -</b> Considero importante existir na interação entre educador e estagiário, acima de tudo, uma <b>comunicação aberta</b> e diária com o intuito de haver uma reflexão sobre tudo o que aconteceu dentro da sala, ou seja, o que foi feito, o que deve ser feito, o que deve ser melhorado.  <b>ES40 -</b> O educador deve <b>colocar o estagiário a par</b> de situações da instituição que influenciarão o trabalho de sala</p>

<p style="text-align: center;"><b>APOIO</b></p> <p style="text-align: center;">- APO -</p>	<p style="text-align: center;"><b>SC33 - Orientação/ Ajuda</b></p>	<p><b>ES6 – Apoio</b>  <b>ES26</b> - A educadora deve <b>apoiar</b> mais as estagiárias sempre que estas estão a realizar actividades com as crianças  <b>ES27</b> – [...] <b>apoiando</b> todas as actividades desenvolvidas por ela  <b>ES37 - Apoio</b>  <b>ES40</b>- O educador deve <b>preocupar-se</b> com o trabalho que o estagiário desenvolve e <b>ajudá-lo</b> em tudo o que for necessário  <b>ES44</b> – <b>Apoio e incentivo</b> à diversidade de estratégias promovendo a evolução da estagiária  <b>ES48</b> - Penso também que o papel da educadora é <b>ajudar e apoiar</b> a estagiária.  <b>ES53</b> – [...] interajuda e <b>apoio</b> são essenciais  <b>ES55</b> – É fundamental que a interacção entre educador e estagiário seja baseada na <b>cooperação</b> trabalhando em equipa. Atitudes de <b>apoio e cooperação</b> são muito importantes para os estagiários sentirem que são bem recebidos e que “aquelas pessoas” estão ali para <b>ajudar e apoiar</b> as nossas aprendizagens  <b>ES57</b> – [...] e <b>interajuda</b> são fundamentais  <b>ES61 – Apoio</b>  <b>ES61</b> – <b>Apoio</b>; ajuda; orientação</p>
<p style="text-align: center;"><b>AUTENTICIDADE</b></p> <p style="text-align: center;">- AUT -</p>	<p style="text-align: center;"><b>SC11 - Relação aberta e franca</b>  <b>SC23 - Honestidade [...]</b> <b>Autenticidade</b>  <b>SC24 - Sinceridade, transparência e honestidade</b>  <b>SC53 - Coerência</b></p>	<p><b>ES34</b> - Deve existir <b>sinceridade</b>, honestidade e frontalidade do  <b>ES39 – Coerência</b>  <b>ES44</b> - Haver uma boa comunicação onde exista <b>sinceridade</b>, de forma a ajudar no crescimento e melhoramento da prestação  <b>ES47 – Sinceridade</b>  <b>ES56</b> - A relação entre o educador e o estagiário deve ser saudável e pautada pela <b>sinceridade</b>  <b>ES54</b> - A <b>sinceridade</b>, a compreensão e o respeito são chaves para que a harmonia e o bom entendimento possam ser visíveis numa sala  <b>ES53</b> - Penso que, acima de tudo, deve existir <b>sinceridade</b> de ambas as partes, pois desta forma todo o trabalho se torna mais fácil  <b>ES57</b> - Considero, assim que [a relação] deve ser baseada na <b>sinceridade</b></p>

<p><b>MODELO</b> - MOD -</p>	<p>SC4 - Competência SC25 - Competência SC53 – Profissionalismo</p>	<p><b>ES1 – A experiência do educador</b> serve de alicerce e base para o trabalho que o estagiário desenvolve <b>ES25</b> - O educador cooperante deve ser um <b>modelo</b> e exemplo a seguir. <b>ES26</b> -A educadora deve ser um <b>modelo</b> para o estagiário <b>ES27</b> - O educador cooperante deve ser um <b>modelo</b> para a estagiária <b>ES32</b> - O educador tem de ter a postura de um “professor”, porque tudo o que faz é observado e absorvido pelo estagiário e vai influenciar a sua postura como futuro profissional (<b>modelo</b>) <b>ES51</b> - Fundamental também será o papel da educadora cooperante como <b>modelo</b> profissional do estagiário</p>
<p><b>DISPONIBILIDADE</b> - DIS -</p>	<p>SC4 – Ter disponibilidade SC7 – Disponibilidade SC12 - Disponibilidade SC14 - Disponibilidade de ambos SC34 - Disponibilidade SC35 – Disponibilidade</p>	<p><b>ES27</b> – [o educador] deve <b>estar disponível</b> para apoiar a aprendizagem da estagiária <b>ES53</b> - como estagiário, sentir que existe uma pessoa <b>disponível e atenta</b> é altamente gratificante. <b>ES54</b> - É importante que exista, também, <b>disponibilidade</b> para resolver possíveis problemas que possam surgir, bem como para reflectir sobre o trabalho até então feito</p>
<p><b>AUTONOMIA</b> - AUTO -</p>	<p>SC13 - Liberdade de acção</p>	<p><b>ES1</b> - O educador cooperante ajuda e <b>deixa arriscar, lança-nos desafios</b> e cria em nós expectativa e sonho <b>ES28</b> - É importante haver <b>liberdade para</b> que o estagiário possa <b>experimentar</b> várias actividades, de modo a poder superar os seus medos e ansiedades e adquirir o maior número de conhecimentos e experiências possíveis <b>ES32</b> - Quando o professor achar que o aluno é capaz de ser “professor” deve <b>dar-lhe espaço</b> para este o ser <b>ES34</b> - O educador cooperante deve proporcionar ao estagiário motivação e confiança para que este se <b>sinta à-vontade para experimentar</b> e realizar novas actividades sem ter medo de se sentir “falhado” .</p>



		<p><b>ES35</b> - O educador deve saber <b>dar espaço</b>, mas ao mesmo tempo estar presente nas diferentes actividades da sala</p> <p><b>ES39</b> - Deve existir <b>à-vontade para experimentar</b> diversas situações</p> <p><b>ES62</b> - Considero importante que o educador permita que o estagiário possa <b>experimentar</b> tudo o que lhe for possível</p>
		<p><b>ES46</b> - É importante não esquecer que o estagiário não pode estar "sozinho", ou seja, a <b>responsabilidade é mútua</b>.</p>
<b>RESPONSABILIDADE</b> <b>- RES -</b>	<p><b>SC5 - Responsabilidade</b>  <b>SC12 - Responsabilidade</b>  <b>SC14 – Responsabilidade da parte do estagiário</b>  <b>SC16 - Responsabilidade</b>  <b>SC28 – Responsabilidade e compromisso</b></p>	
<b>HUMILDADE</b> <b>- HUM -</b>	<p><b>SC23 - Humildade</b>  <b>SC29 - Humildade</b>  <b>SC35 - Humildade para aprender</b></p>	<p><b>ES21-</b> O estagiário deve ter uma atitude <b>humilde</b> onde exista a intenção de aprender  <b>ES59 - Humildade</b>  <b>ES63 - Humildade</b></p>
<b>BEM-ESTAR</b> <b>- BEMEST -</b>	<p><b>SC27 – Alegria</b></p>	<p><b>ES14</b> – haver um bom ambiente a nível de sala  <b>ES15</b> – Bom ambiente na sala  <b>ES29</b> – Bom ambiente na sala</p>
<b>ACOLHER</b> <b>- ACO -</b>		<p><b>ES21</b> -Os educadores, numa primeira fase, devem estar receptivos e <b>acolher</b> bem os estagiários  <b>ES25</b> – O estagiário deve ser <b>acolhido</b> e encarado como mais um elemento da equipa.</p>

## **Anexo nº 3 – Registos de observação**

### **Grelha de codificação**

**A - Ficha de observação em sala de actividades**

**B - Transcrição da reunião de planificação e reflexão**

## Grelha de codificação

<b>Codificação</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Categorias</b>
COL – PAR	<b>COLABORAÇÃO</b>	PARTILHA
COL-TRAEQU		TRABALHO DE EQUIPA
COL-COO		COOPERAÇÃO
COL-INT		INTERAJUDA
COL-APO		APOIO
COL-DIS		DISPONIBILIDADE
COL-RES		RESPONSABILIDADE
BEMEST- RELRES		<b>BEM-ESTAR</b>
BEMEST-RELPOS	RELAÇÃO POSITIVA	
BEMEST-EMP	EMPATIA	
BEMEST-CON	CONFIANÇA	
BEMEST-BOMAMB	BOM AMBIENTE	
BEMEST-ACO	ACOLHER	
BEMEST-HUM	HUMILDADE	
BEMEST-DIA	DIÁLOGO	
BEMEST-COM	COMUNICAÇÃO	
BEMEST-AUT	AUTENTICIDADE	
CAP-FEE	<b>CAPACITAÇÃO</b>	FEEDBACK
CAP-MOD		MODELO
CAP-AUTO		AUTONOMIA

## A - Ficha de observação em sala de actividades (exemplo)

### FICHA DE OBSERVAÇÃO

**Nome da instituição:** CP

**Data:** 16.03.2011      **Período de observação:** 11.10-11.40h      **Local:** sala de actividades

**Nome do observado:** SC2

**Nº de adultos presentes:** 3      **Nº de crianças presentes:** 20      **Grupo etário:** 4 anos

Tempo de arrumar:

A estagiária senta-se na roda com algumas crianças. A educadora vai passando pelas áreas, onde se encontram ainda algumas crianças, convidando-as a arrumarem rápido e a juntar-se ao grupo. A educadora senta-se também na roda. No centro está uma guitarra pousada sobre a manta.

As crianças falam umas com as outras. Educadora e estagiária tentam ouvi-las.

Educadora – Falta uma coisa para nos ouvirmos.

Crianças – Levantar o dedo para falar.

A educadora dá espaço à estagiária para orientar este momento.

Estagiária – Então o que é que fizeram hoje de manhã?

Uma criança começa a mexer na guitarra. A estagiária, com uma voz calma, chama a atenção das crianças para não tocarem na zona superior da guitarra senão desafinam-na. Diz, no entanto, que podem tocar noutras partes.

As crianças falam de uma música relacionada com o projecto.

Educadora - A A. (estagiária) fez uma pergunta há bocadinho. Qual foi?

Estagiária – Estivemos a ler o quê, eu e a I. (educadora)? (educadora e estagiária trocam olhares entre si).

Crianças – História

Estagiária – Primeiro cantaram os bons-dias. Quem trouxe surpresas para mostrar?

Criança – Eu trouxe o metalofone.

Ouve-se uma criança a falar.

Estagiária– Quem está a falar? - diz a estagiária mantendo o tom de voz suave

A estagiária prossegue e a educadora vai participando também na conversa.

Estagiária – Ainda houve outra surpresa de manhã!

Crianças – A guitarra.

Estagiária – E quem trouxe?

Crianças – Tu.

Estagiária – E lembram-se da música que eu toquei?

Estagiária – A I. (educadora) ouviu? Querem cantar essa para mostrar à I.?

A estagiária começou a tocar e foi logo acompanhada por todas as crianças. A educadora ouviu exprimindo agrado e entusiasmo.

COL-APO

CAP-AUTO

COL-APO

Educadora – Agora têm que cantar com mais força.

- L., ensina-nos a todos - pede a educadora a uma das crianças.

Acrescenta: - Cantar alto não é berrar senão ficamos roucos.

A educadora e estagiária cantam com as crianças, fazem gestos e mostram-se sorridentes. Trocam olhares num momento em que alguém se engana, embora continuem a cantar.

Educadora – A do pintainho e da galinha cantaram baixinho. Vamos lá cantar com a A. (estagiária) para eu aprender.

A estagiária volta a tocar cantando e olhando para as crianças e para a educadora .

Educadora – C. (criança), o que estiveste a fazer com a A. (estagiária) hoje? E o que estiveram a fazer comigo no desenho? E é para pôr onde esse trabalho? Para onde é Kiko? Disseste que não era para pôr na capa.

As crianças dão a sua opinião.

C<sub>2</sub>-obs.<sub>2</sub>– Então foi isso que combinámos?

É para pôr no recreio.

Educadora – E se chove?

(...)

Mais alguma coisa que queiras dizer?

Educadora e estagiária dão tempo para as crianças pensarem.

As crianças começam a falar dos peixes. A educadora encoraja uma das crianças a falar.

Como está na hora do almoço, a educadora diz às crianças:

Vou chamar para o comboio, pode ser? - Pergunta dirigindo-se à estagiária.

ES - Vamos só ouvir a L. (cr.) que disse que gostava de nos cantar uma música que inventou? – sugere a estagiária à educadora.

Educadora – Vamos lá.

No final, a educadora começa a cantar uma música enquanto chama para o comboio. A estagiária (que não conhecia a canção) mostra-se encantada com a estratégia utilizada e com a adesão das crianças.

COL-APO

COL-TRAEQU

CAP-AUT

CAP-AUT

## B - Transcrição da reunião de planificação e reflexão (exemplo)

**Nome da instituição:** CP

**Data:** 31.03.2011

**Nome do observado:** SC2

Educadora – Nós vamos avaliando todos os dias. Se calhar vamos começar então pelo início da semana, como é que está a correr.

A história, já tínhamos falado que o facto de a estratégia ter sido uma personagem diferente, um cientista, conseguiu cativar o grupo todo e também foi o personagem que possibilitou às crianças compreenderem algumas piadas da história. Também lhes deu oportunidade de criarem soluções ... eles ficaram fascinados! Acho que foi muito positivo mesmo. E também o feedback que eu tenho tido dos pais comprova isso mesmo.

Foi interessante a forma como organizaste a actividade.

Para a semana temos os fantoches para continuar, o farol à partida já fica pronto.

A sessão de movimento ...

Estagiária - Eles adoraram.

A estagiária dá ideias para complexificarem o jogo da próxima vez. Propõe estratégias para próximas sessões. A educadora aceita as sugestões da estagiária e desafia-a a avançar na actividade com as crianças:

Educadora - Podíamos, se calhar, introduzir já os cartões.

Estagiária – Eu faço

E fazemos outra vez com o grupo dividido?

Educadora – Eu acho uma boa solução, porque adiantamos trabalho aqui e no ginásio tornou-se mais rentável, diz a educadora reflectindo com a estagiária sobre a melhor forma de organizar o grupo para as sessões de movimento.

(silêncio)

Educadora e estagiária avaliam e reflectem sobre o impacto que teve a visita da tuna (proposta pela estagiária) para aquele grupo de crianças. Partilham observações que registaram das crianças.

Educadora – Eu gostei pessoalmente [da vinda tuna à sala] e acho que o grupo também ficou muito mais rico. E também foram para casa dizer.

- Agora, se calhar, numa próxima visita pedes e eles já trazem os instrumentos de sopro, que é o que eles contactam menos: é sopro e teclas.

Estagiária – Pensei adaptar a história, torná-la mais curta. Cada criança terá um instrumento ... Têm aí triângulo e xilofone, não têm? Podemos usar?

CAP-FEE

CAP-ORI

CAP-AUTO

COL-APO

CAP-REF

CAP-FEE

COL-APO

COL-TRAEQU

Educadora – Sim, podemos ir buscar à sala de música e até podemos ir para lá.  
Estagiária - Estava pensar pô-los em roda pela ordem para não estar a interromper para dizer o nome deles e assim apontava-se e eu fazia o som. No xilofone até podia só fazer a escala. Era para fazer banda sonora. Eles terão que associar acções a sons.

COL-TRAEQU

Educadora - Associar algumas acções a sons e quando essa acção fosse dita eles fazem.

Estagiária - E podíamos gravar e fazer banda sonora da história. Era giro!

Educadora - Era giro e trabalhava a atenção.

A estagiária pergunta à educadora: - Tento fazer isso? - Referindo-se à estratégia para contar a história.

COL-APO

Educadora (para um pouco para pensar): – A história é muito longa ... muito pesada, mesmo que nós a contemos por partes temos de ser nós a reformular e a adaptá-la.

Educadora - Ontem disseste que quem não tinha instrumento para tocar tocava com o instrumento do nosso corpo e eles logo disseram que eram as palmas! – disse a educadora valoriza a criatividade da estagiária.

CAP-FEE

A estagiária lembra que têm pouco tempo para fazer o presente do dia da mãe.

Educadora – Então na 2ª feira vamos introduzir a história – sugere a educadora, aconselhando determinada estratégia uma vez que a história é longa.

Estagiária – para eles saberem em que parte é que têm que tocar? Pergunta a estagiária, uma vez que a história vai ser acompanhada por instrumentos musicais.

CAP-ORI

Educadora – Sim, eu acho que a história precisa de ser mais trabalhada porque vai ser grande. Primeiro, se calhar, contarmos, lermos e recontarmos, para depois numa fase seguinte ...

Estagiária – Utilizarmos os instrumentos completando a frase da educadora.

Educadora prossegue – Agora, nesse primeiro momento a que é que podemos recorrer? Contamos? Também é bom ouvir, nem sempre é obrigatório ter suporte visual, até porque ajuda a imaginar. Trago o filme que te falei ... também é uma estratégia diferente! Trago o filme?

COL-COO

Estagiária – pode ser. E depois na 2ª parte vamos para a sala de música, para ser diferente?

Educadora – Sim, sim.

A educadora questiona a estagiária: - Mas não vai ser muita coisa para o mesmo dia?

CAP-REF

A estagiária reflecte e concorda sugerindo um outro dia. - É que no mesmo dia eles vão estar muito tempo sentados! - Justifica a educadora.

A educadora lembra que têm que contar com a vinda de uma mãe à sala que vem falar da higiene oral.

CAP-ORI

A educadora recorda o que têm, ainda, para fazer.

(...)

Estagiária (recorda um interesse das crianças): - Quando quiser eu mando a carta, a carta com a fotografia.

COL-COO

Educadora – Envias?

A estagiária partilha uma experiência que viveu no estágio anterior e que, de forma semelhante, poderão proceder à construção de um barco que se desloca.

A educadora mostra interesse na proposta da estagiária e pergunta: - Como é que era?

BEMEST-DIA

Estagiária – Tem que ter um triciclo velho, mas que ande. Eu devo ter alguma coisa lá para casa.

Educadora – Eu também sou capaz de arranjar.

A educadora revela entusiasmo com a proposta da estagiária dizendo: “Ai a loucura no início, todos a querem ir pescar!”

A estagiária pede orientação à educadora no sentido da melhor estratégia a utilizar para introduzir esta actividade. A educadora, que já conhece bem este grupo, dá a sua opinião:

CAP-ORI

- Acho que a carta deve conter um testemunho dos meninos da outra instituição que explicam como fizeram. Mas e porque é que os meninos se lembraram de escrever a carta a estes? Tem de haver um motivo. (combinam a estratégia).

- Mas o grupo ao ler a carta até pode ter outra ideia e vai essa por água abaixo.

(...)

Estagiária – Como é que vai ser a reunião da via sacra? (tradição no colégio)

COL-PAR

A educadora explica o procedimento habitual.

(...)

Estagiária - Podíamos, desta vez, já ensaiar no fantocheiro.

CAP-AUTO

Educadora – Podemos. (pensam sobre a melhor maneira de utilizar o fantocheiro).

(...)

Educadora – Também vou por aqui o início da construção do barco. Ainda nos faltam os tubarões, que foi o que eles disseram. Fica na planificação, depois se não conseguirmos ...também é bom eles perceberem que não é só dizer, as coisas também demoram tempo a fazer.

CAP-ORI

Estagiária – Ontem lembrei-me do que já falamos sobre andar a trabalhar pouco a expressão dramática e como eles gostaram muito daquele jogo dos grupos dos animais. Podíamos pegar no jogo que eles têm ali, de equipas e cada equipa ...é um

CAP-AUTO



jogo de mímica. Eles tiram um cartão e sai um animal que eles têm que imitar e os outros adivinharem.

Educadora – Aponta já para ficar a ideia.

## **Anexo nº 4 – Análise categorial das observações**

**A - Em sala de actividades**

**B - Em reuniões de planificação e reflexão**

**Quadro nº 1 - A**

**Dimensão - COLABORAÇÃO**

Categorias		Unidades de sentido
PAR – Partilha	Trabalho de equipa	<p><b>SC<sub>2</sub>-obs.2</b> – C. (criança), o que estiveste a fazer com a A. (estagiária) hoje? E o que estiveram a fazer comigo no desenho? E é para pôr onde esse trabalho? Para onde é K.? Disseste que não era para pôr na capa.</p> <p>As crianças dão a sua opinião.</p> <p>SC<sub>2</sub>-obs.2 – Então foi isso que combinámos?</p> <p>É para pôr no recreio.</p> <p>SC<sub>2</sub>-obs.2 - E se chove?</p> <p>(...)</p> <p>Mais alguma coisa que queiras dizer?</p> <p>Educadora e estagiária dão tempo para as crianças pensarem.</p> <p>As crianças começam a falar dos peixes. A educadora encoraja uma das crianças a falar.</p> <p>Como está na hora do almoço, a educadora diz às crianças:</p> <p>SC<sub>2</sub>-obs.2 - Vou chamar para o comboio, pode ser? - Pergunta dirigindo-se à estagiária</p> <p>Os adultos distribuem-se por diferentes áreas com um grupo de crianças.</p> <p>A educadora (<b>SC<sub>5</sub>-obs.2</b>) senta-se na mesa com sete crianças, a auxiliar com quatro crianças noutra mesa e a estagiária com 11 crianças noutra mesa. A estagiária pergunta às crianças quem quer ficar responsável por cada uma das tarefas apontadas pelo grupo.</p> <p>As crianças distribuem-se calmamente pelas áreas indo buscar para a mesa do desenho os materiais de que necessitam.</p> <p>A estagiária, entretanto, senta-se na biblioteca com as 4 crianças mostrando a história que trouxe sobre os animais. As crianças vão explorando o livro comentando e questionando sobre o que vêem.</p> <p>A educadora (<b>SC<sub>9</sub>-obs.2</b>) está na área da expressão plástica com duas crianças, levanta-se e vai a uma das mesas onde um grupo está a fazer um jogo de forma agitada.</p> <p><b>SC<sub>9</sub>-obs.2</b> (num tom de voz suave) – Os meninos estão a fazer muito barulho! As crianças acalmaram-se de imediato.</p> <p>Algumas crianças guiam os seus carros pela sala, outras fazem torres bem grandes na área das construções, num clima de grande envolvimento nas brincadeiras.</p>
COO - Cooperação		<p>As crianças estão sentadas na roda com a educadora e a estagiária. A estagiária vai buscar a viola.</p> <p>As crianças vão marcando à vez a sua presença. Entretanto, ambas vão conversando com as crianças que estão na roda. A estagiária participa na conversa iniciada pela educadora.</p> <p><b>SC<sub>1</sub>-obs.1</b> – A M. ficou muito zangada com a mãe por a ter vindo buscar ontem muito cedo.</p> <p>Criança M. – Pois foi! (risos)</p> <p>A educadora e a estagiária sorriem uma para a outra e devolvem o sorriso à criança.</p> <p>Criança A – Eu gosto do desenho dos meus amigos.</p> <p>Criança B diz uma piada.</p> <p>SC<sub>1</sub>-obs.1 – Estamos a falar e quando isso acontece temos de ouvir.</p>

**SC1-obs.1** - Uma criança levanta-se e vai buscar [os instrumentos musicais]. Começa a experimentar os parabéns no xilofone e engana-se.  
 A educadora experimenta e diz às crianças:  
 - Vamos ver se a C (estagiária) também sabe!  
 ES – Também acho difícil, porque não tem aí o nome das notas.  
 SC1-obs.1 – Pois é!  
 ES – Oh C (educadora) - Eu perguntei-lhes se eles sabiam o que eu vou trazer amanhã - diz tentando que as crianças se lembrassem do que tinham combinado na planificação.  
 SC1-obs.1 – Qual foi o instrumento que a C (estagiária) disse que tinha em casa?  
 Crianças – Cítara.  
 As crianças vão dizendo o nome de outros instrumentos que descobriram, entre eles o alaúde.  
 A educadora olha para o quadro de presenças e repara que uma das crianças trocou o 1º pelo 2º nome.  
 SC1-obs.1 – Qual é o teu 1º nome? – diz olhando para a criança.  
 ES – Eu já estive a falar sobre isso com ele.

**SC1-obs.2** - As crianças começam a chegar e vão trazendo pesquisas para o projecto da sala. A educadora e a estagiária vão-se movimentando pela sala e apoiando as crianças que acabam de lanchar.  
 Entretanto, a educadora e a estagiária sentam-se na roda entre as crianças, as quais, uma a uma, vão autonomamente marcando a presença.  
 SC1-obs.2 – Já marcaram todos a presença?  
 As crianças conversam entre si e com os adultos.  
 SC1-obs.2 - E novidades?  
 ES – (dirigindo-se a uma das crianças) O que é que fizeste nas férias? Já disseste uma coisa há bocado.  
 SC1-obs.2 – Estiveste na faculdade de desporto? Com quem? E o que fizeste lá?  
 Criança – Fiz piscina.  
 Chega, entretanto, uma criança que não vem há um tempo porque esteve doente. A educadora levanta-se e vai acolhê-la. Algumas crianças levantam-se e vão também saudar o amigo. A estagiária continua a conversar com as crianças que ficaram na roda procurando manter um ambiente calmo na sala. Esperam ansiosamente que o amigo se junte a elas, o que acontece pouco depois. A educadora volta para a roda onde as crianças saúdam o amigo e, uma a uma, vão começando a falar sobre as férias.

ES– E a R. ainda não contou nada. Queres contar?  
**SC1-obs.2** – O que é que fizeste de novo nas férias? O pai diz que ela trabalhou muito nas férias – diz a educadora à estagiária.  
 ES– E o que fizeste?  
 SC1-obs.2 – M., como foram as tuas férias?  
 (...)  
 Criança – Na 5ª feira fui ao cinema.  
 SC1-obs.2 – Que filme foste ver?  
 ES – E que mais?

<p>Criança – Brinquei com a minha irmã.  Criança – Fui ver 3 filmes  ES – E gostaste? Achas que valeu a pena?  Educadora e estagiária vão interpelando as crianças à vez.</p> <p><b>SC<sub>2</sub>-obs<sub>1</sub></b> - - Quando há um acidente com um petroleiro começa a largar petróleo, não é? Mas também acontece outra coisa aos barcos quando racham.  ES– O P. diz que está a fazer uma pesquisa em casa sobre submarinos! – diz a estagiária olhando e falando para a educadora.  SC<sub>2</sub>-obs<sub>1</sub> – Então digam lá porque é que os barcos não se afundam?  ES – Nós já dissemos que ... diz D. (criança).  Criança – Porque todos os barcos podem afundar-se.  ES – Isso é uma hipótese? – pergunta a estagiária, uma vez que estava a ser registado o que as crianças julgavam saber sobre o assunto.  A educadora intervém novamente.  ES – Ouçam a I. (a estagiária repete a pergunta da educadora).  A educadora está a falar com uma das crianças e a estagiária sorri mantendo-se atenta à conversa.  SC<sub>2</sub>-obs<sub>1</sub> – C., tens alguma sugestão? – diz a educadora dirigindo-se a uma das crianças.  Criança abana cabeça negativamente.  Estagiária (dirigindo-se à criança e olhando para a educadora) – Já deste, até foste a primeira!  Educadora e estagiária vão participando, ora uma ora outra, no diálogo com as crianças.  ES– Não estou a perceber, M. (criança)  – Está a perceber, I.? - dirigindo-se à educadora.  SC<sub>2</sub>-obs<sub>1</sub> – Ouçam meninos, a A. (estagiária) vai ler as hipóteses.  Criança A – Eu tenho uma hipótese.  Criança M – Oh I. é melhor tirarem fotografias. – lembra uma das crianças à educadora  Educadora e estagiária, em simultâneo, repetem a resposta de uma das crianças.  ES – Morrem muitos peixes quando um barco bate numa rocha?  Uma das crianças dá uma resposta.  ES – Isso é a resposta à pergunta “porque é que os barcos não vão ao fundo”?  A educadora vai colaborando com a estagiária neste diálogo com as crianças, trocando olhares e sorrisos entre si.</p> <p>Enquanto a estagiária ajuda umas crianças a educadora (<b>SC<sub>3</sub>-obs<sub>1</sub></b>) ajuda outras.</p> <p>Segue-se um outro exercício com arcos. A educadora (<b>SC<sub>3</sub>-obs<sub>1</sub></b>) ajuda a estagiária a colocar os arcos. Logo a seguir, enquanto a estagiária explica o exercício às crianças, a educadora vai pôr a música.</p> <p>A educadora (<b>SC<sub>3</sub>-obs<sub>1</sub></b>) intervém, entretanto, na actividade falando com as crianças. Procura ajudar a estagiária naquele momento que, com a saída de algumas crianças do jogo, estava a tornar-se difícil. A estagiária ouve e sorri, mostrando concordar com a</p>	
---	--

	<p>educadora.</p> <p>ES - O A. não está a perceber, porque esteve ausente na semana passada. – alerta a estagiária que, em conjunto com a educadora (<b>SC<sub>3</sub>-obs<sub>2</sub></b>), explica à criança o que se passou.</p> <p><b>SC<sub>4</sub>-obs<sub>1</sub></b> - Diz M.- referindo-se a uma das crianças está com o dedo no ar há já algum tempo. Ouve a criança e questiona-a: - Seria um cisne ou seria um ganso? (a estagiária sorri)</p> <p>SC<sub>4</sub>-obs<sub>1</sub> – M. conta, que estás aí em pulgas para falar.</p> <p>ES – Conta, M.!</p> <p>Criança – Eu descí de trenó e fui contra um boneco de neve.</p> <p>ES – E caíste?</p> <p>Criança – Não.</p> <p>ES - E fizeste bonecos de neve?</p> <p>Criança - Sim</p> <p>A conversa adulto-criança mantém-se.</p> <p>SC<sub>4</sub>-obs<sub>1</sub> - R., vamos ouvir? Se não consegues ouvir podes sair um bocadinho.</p> <p><b>SC<sub>4</sub>-obs<sub>1</sub></b>- Quem tem trabalhos por terminar?</p> <p>Várias crianças ao mesmo tempo – Eu não sei.</p> <p>SC<sub>4</sub>-obs<sub>1</sub> – Vamos pedir ajuda à J. (estagiária).</p> <p>A educadora a estagiária pegam cada uma num montinho de trabalhos das crianças e vão perguntando se o seu trabalho já está terminado.</p> <p>A estagiária dirige-se à educadora com um desenho e pergunta se é da criança M. A educadora confirma.</p> <p>A estagiária vai chamá-la para terminar o seu desenho ao que a educadora lhe diz:</p> <p>SC<sub>4</sub>-obs<sub>1</sub> - Deixa-a estar, ela está a trabalhar.</p> <p>A educadora e estagiária trocam algumas palavras entre si relativamente à distribuição das crianças pelas áreas.</p> <p><b>SC<sub>5</sub>-obs<sub>1</sub></b> – A menina X vem para a pintura.</p> <p>ES- Quem quer pintar o foguetão?</p> <p>A educadora dirige-se novamente à estagiária e trocam mais umas palavras apontando para a área do projecto.</p> <p>A educadora (<b>SC<sub>8</sub>-obs<sub>1</sub></b>) está junto ao quadro de presenças ajudando uma das crianças a marcar a sua presença. A estagiária está numa das áreas da sala “jardim interior” a conversar com duas crianças. Regista o que as crianças dizem. As outras crianças distribuíram-se autonomamente por outras áreas: casinha e plástica (desenho).</p> <p>A estagiária dirige-se à área da plástica, sentando-se junto de quatro crianças que estão nesta área.</p> <p>A educadora vai procurando outras crianças que ainda não marcaram a sua presença.</p> <p>ES - Oh C. (educadora) se quiser colocar estas no jardim [da sala], já pode - apontando para as abelhas de cartolina.</p> <p>SC<sub>8</sub>-obs<sub>1</sub> – Obrigada.</p> <p>A educadora, entretanto, dirige-se à mesa da Expressão Plástica, ajudando uma das crianças que quer escrever o seu nome. Dirige-</p>
--	--

<p>se à área das construções onde está uma criança sozinha. Após conversar com ela regressa à área da plástica. Observa uma das crianças dizendo:</p> <p>SC<sub>8</sub>-obs<sub>1</sub> - Oh C. (criança) tu não estás a fazer nada?</p> <p>Vai circulando pela sala, observando o que as crianças estão a fazer e procurando apoiar umas e outras. Detém-se junto de uma criança que está na mesa da área da Expressão plástica verificando com ela se o nome que acabou de escrever na folha de desenho está conforme placa que a criança tem à sua frente.</p> <p>A estagiária levanta-se e pergunta à educadora se pode utilizar uma cartolina que está sobre a mesa.</p> <p>Educadora – Claro que sim!</p> <p>A educadora vai buscar outra criança que está sem fazer nada. Pergunta-lhe o que quer fazer.</p> <p>A estagiária levanta-se e vai à casinha onde está muito barulho. Conversa com as crianças e regressa à mesa.</p> <p>ES - Como é que se diz abelhas em russo? - tentando envolver as crianças estrangeiras.</p> <p>A educadora faz um gesto procurando reforçar o que a estagiária está a contar às crianças.</p> <p>A estagiária faz perguntas às crianças e a educadora procura ajudar:</p> <p><b>SC<sub>8</sub>-obs<sub>2</sub></b> - Mas, se calhar, era preciso perguntar primeiro onde é que a Abelha Maia foi?</p> <p>A estagiária continua a fazer perguntas sobre a história. A educadora participa com a estagiária neste diálogo com as crianças.</p> <p>Educadora (<b>SC<sub>8</sub>-obs<sub>2</sub></b>) e estagiária (em simultâneo)– Vamos dizer bom dia a uma pessoa que está aqui na sala e que os meninos ainda não cumprimentaram. cooperação</p> <p>As crianças disseram bom dia em várias línguas, incluindo em russo. Nesse momento as crianças encolheram-se e sorriram de alegria.</p> <p>(...)</p> <p>Durante o lanche a educadora recorda uma situação que aconteceu no dia anterior.</p> <p>SC<sub>8</sub>-obs<sub>2</sub> - Como vinha o caracol que eu apanhei ontem?</p> <p>As crianças falam do caracol.</p> <p>SC<sub>8</sub>-obs<sub>2</sub> – O caracol desapareceu. Achar que ele voou?</p> <p>Criança – Não, que eu vi o rasto dele.</p> <p>ES – Será?</p> <p>Crianças - Não, que ele não tem asas, nem tem pernas, nem pés. - exemplificando como faz o caracol.</p> <p>Entra a coordenadora na sala e as crianças ajudadas pela educadora contam-lhe sobre o caracol.</p> <p>Educadora e estagiária em simultâneo – Oh R. convidas a X para a tua festa?</p> <p>Criança – Sim (sorri).</p> <p>Tempo de trabalho - atividade de grande grupo:</p> <p>A estagiária está na roda com as crianças, com a educadora e auxiliar mostrando o quadro de investigação onde estão registadas as perguntas das crianças.</p> <p>ES – Mas os meninos queriam saber mais coisas sobre a vaca! – lembra depois de ler as questões das crianças.</p> <p><b>SC<sub>9</sub>-obs<sub>2</sub></b> – Quantas patas tem a vaca?</p>	
--	--

Crianças - Duas.

SC<sub>9</sub>-obs<sub>2</sub> – Eu acho que os meninos têm de ir procurar.

ES – Onde acham que agora podíamos ir procurar? Podíamos ver as fotos da quinta do avô do G.!

ES lendo a pergunta que as crianças fizeram: - Como é que as vacas dormem?

As crianças responderam: - dormem de pé, dormem na vacaria.

A ES continua a ler: - Como andam?

As crianças começam a andar de gatas pela sala.

ES: - Será que a vaca anda de joelhos? Todos para a vacaria.

SC<sub>9</sub>-obs<sub>2</sub> - (entrando no jogo de faz de conta9 - ainda faltam vacas na vacaria (na roda).

ES – Só falta uma coisa que os meninos têm de descobrir. O que tem na vacaria?

SC<sub>9</sub>-obs<sub>2</sub> - Oh B., será que trouxeste alguma coisa onde os meninos possam descobrir?

Uma das crianças levanta-se e outra lembra-lhe para por o colar. Outros se levantam de imediato. A educadora pergunta:

SC<sub>9</sub>-obs<sub>2</sub> - Mas quantos meninos podem ir para a biblioteca?

Crianças – 4

SC<sub>9</sub>-obs<sub>2</sub> – Então os outros meninos podem ir brincar para outras áreas.

**SC<sub>10</sub>-obs<sub>1</sub>** – J. (estagiária), repara que o G. está com o teu caderno pronto.

ES- Já sabemos todos a lenga-lengal

SC<sub>10</sub>-obs<sub>1</sub> – Oh Joana, eu acho que ainda não sei bem. O G. (dirigindo-se a uma das crianças mais caladinhas) ajuda-me a dizer.

ES - Eu vou pedir à B. que me diga o que fizemos de manhã. Questiona a criança sobre a colagem do beija-flor. Dirige-se também às outras crianças, questionando-as:

- Quando chegamos à sala de que é que nós falámos?

SC<sub>10</sub>-obs<sub>1</sub> - Dirigindo-se à estagiária – Eu tenho uma dúvida. O colibri é um passarinho?

ES – Sabe que descobrimos que o colibri põe 1 ovo do tamanho de uma ervilha!

A educadora participa nesta conversa que está a ser mediada pela estagiária e procura perceber o que é que as crianças aprenderam. Vai falando com as crianças até que:

SC<sub>10</sub>-obs<sub>1</sub> - Oh J. (estagiária) eu já não digo mais nada, agora falas tu. Sabes, eu hoje de manhã estive muito atenta ao que tu disseste e sei que está a aproximar-se um tempo muito especial que é a Páscoa e na Páscoa eu vou comer muitos ovos de colibri. -

Esperando a reacção das crianças que riem à gargalhada dizendo que na Páscoa se comem ovos de chocolate.

ES - Porque é que fazem ovos de chocolate na Páscoa?

Crianças – Porque é Páscoa!

A educadora e a estagiária estão sentadas na roda com as crianças. A estagiária vai conversando com as crianças acerca do calendário enquanto uma criança foi marcar o dia.

**SC<sub>10</sub>-obs<sub>2</sub>** – em que dia é que o Manel faz anos?

Criança – Dia 13.

A educadora mostra à estagiária como pode estimular as crianças – Oh J. vamos contar quantos dias faltam para os anos do Manel? – procurando colaborar com a estagiária.



	<p>ES – Já que estamos a falar de números, vocês sabem o que me aconteceu hoje? Eu vinha no metro com isto tudo organizado (mostra umas placas com imagens e números) e de repente caiu-me tudo e ficou desorganizado. O que hei-de fazer?</p> <p>Criança – Pede ajuda aos meninos.</p> <p>ES – Boa ideia! – espalhando as placas pelo chão.</p> <p>A educadora observa a acção da estagiária trocando com ela um olhar positivo.</p> <p>A estagiária pede a uma das crianças que a ajude a por ordem aquelas placas. As outras crianças propõem-se também a ajudar.</p> <p>SC<sub>10</sub>-obs<sub>2</sub> - Sabes quem é que eu acho que gostava de ir ajudar também?</p> <p>A estagiária convida o H. (criança tímida) a participar.</p> <p>A educadora participa também na conversa ajudando a estagiária a colocar questões às crianças:- “you-te dar uma pista – é uma coisa que se come e é muito docinha”.</p> <p>Seguem-se outras pistas.</p>
<p><b>INT - Interajuda</b></p> <p><b>APO - Apoio</b></p>	<p>Tempo de trabalho:</p> <p><b>SC<sub>2</sub>-obs<sub>1</sub></b> - A educadora e a estagiária estão sentadas na roda com as crianças a realizar uma experiência “Flutua ou não flutua?”. A estagiária está a dinamizar este momento.</p> <p>ES - O que é que acontece quando os barcos chocam?</p> <p>– Oh António, está interessado na experiência? dirigindo-se a uma criança que não se mostra muito envolvida</p> <p>As crianças começam a formular hipóteses e nesse momento a estagiária diz:</p> <p>ES - Esperem um bocadinho que vou escrever o que os meninos disseram (escreve à frente das crianças).</p> <p>Criança - Quando os barcos estão muito pesados vão ao fundo.</p> <p>SC<sub>2</sub>-obs<sub>1</sub> – Então quando estão leves não se afundam?</p> <p>(a educadora ausenta-se por momentos da roda, mas mantém-se atenta ao diálogo)</p> <p>ES – Então e o que é que acontece ao barco?</p> <p>SC<sub>2</sub>-obs<sub>1</sub> – Ora diz António? – pergunta a educadora, procurando apoiar a acção da estagiária.</p> <p>Criança – Deixa cair petróleo.</p> <p>A estagiária lê as hipóteses às crianças, perguntando de seguida:</p> <p>ES - Vamos testar?</p> <p>Lê a 1ª hipótese e convida uma criança a testá-la, tendo tido o cuidado de colocar estes materiais organizados e à disposição das crianças.</p> <p>A educadora (<b>SC<sub>2</sub>-obs<sub>1</sub></b>) vai tirando fotografias. Está atenta às crianças, procurando ajudar a estagiária na realização da experiência, orientando e dando apoio a algumas crianças que estão menos envolvidas.</p> <p>A educadora (SC<sub>2</sub>-obs.1) questiona o efeito de um dos objectos da experiência.</p> <p>A estagiária diz que realizou a experiência em casa.</p> <p><b>SC<sub>2</sub>-obs.1</b> – Está bem, então.</p> <p>ES – A., vem cá. Escolhe um dos objectos que queres experimentar. O que é que acontece?</p> <p>A educadora (<b>SC<sub>2</sub>-obs<sub>1</sub></b>) complementa as sugestões da estagiária.</p> <p>Criança A – É grande e não vai ao fundo.</p>

<p>ES – Então, escolhe um objecto pequeno e experimenta. O que é que acontece?  A educadora (SC<sub>2</sub>-obs<sub>1</sub>) apoia a estagiária ao longo da experiência, estando atenta ao que a formanda faz e ao que diz às crianças, participando sempre que acha oportuno, de modo a complementar a explicação da estagiária.</p> <p>Tempo de arrumar:  A estagiária senta-se na roda com algumas crianças. A educadora vai passando pelas áreas, onde ainda se encontram algumas crianças, convidando-as a arrumarem rápido e a juntar-se ao grupo. A educadora senta-se também na roda. No centro está uma guitarra pousada sobre a manta.  As crianças falam umas com as outras. Educadora e estagiária tentam ouvi-las.  <b>SC<sub>2</sub>-obs<sub>2</sub></b> - Falta uma coisa para nos ouvirmos.  Crianças – Levantar o dedo para falar.  Uma criança começa a mexer na guitarra. A estagiária, com uma voz calma, chama a atenção das crianças para não tocarem na zona superior da guitarra senão desafinam-na. Diz, no entanto, que podem tocar noutras partes.</p> <p>As crianças falam de uma música relacionada com o projecto.  <b>SC<sub>2</sub>-obs<sub>2</sub></b> - A A. (estagiária) fez uma pergunta há bocadinho. Qual foi?  ES – Estivemos a ler o quê, eu e a I. (educadora)? (educadora e estagiária trocam olhares entre si).  Crianças – História  ES – Primeiro cantaram os bons-dias.  - Quem trouxe surpresas para mostrar?  Criança – Eu trouxe o metalofone.  Ouve-se uma criança a falar.  ES– Quem está a falar? – diz a estagiária mantendo o tom de voz suave.  A estagiária prossegue e a educadora vai participando também na conversa.  ES – Ainda houve outra surpresa de manhã!  Crianças – A guitarra.  ES – E quem trouxe?  Crianças – Tu.  ES – E lembram-se da música que eu toquei?  ES – A I. (educadora) ouviu? Querem cantar essa para mostrar à I.?  A estagiária começou a tocar e foi logo acompanhada por todas as crianças. A educadora ouviu exprimindo agrado e entusiasmo.  SC<sub>2</sub>-obs<sub>2</sub> – Agora têm que cantar com mais força.  - L., ensina-nos a todos. – pede a educadora a uma das crianças  Acréscenta - Cantar alto não é berrar senão ficamos roucos.  A educadora e estagiária cantam com as crianças, fazem gestos e mostram-se sorridentes. Trocam olhares num momento em que alguém se engana, embora continuem a cantar.  SC<sub>2</sub>-obs<sub>2</sub> – A do pintainho e da galinha cantaram baixinho. Vamos lá cantar com a A. (estagiária) para eu aprender.  A estagiária volta a tocar cantando e olhando para as crianças e para a educadora.</p>	
--	--

**SC3-obs1** – Vamos correr? – diz a educadora a uma criança com dificuldade em participar, procurando apoiar a estagiária durante a realização da actividade.  
 A educadora participa na realização dos exercícios, acompanhando as crianças e respeitando as instruções da estagiária.  
 ES – Olhem como a M. (educadora) está a fazer! – diz a estagiária às crianças.  
 - Lembram-se do pinguim? Como é que ele andava?  
 SC3-obs1 - Como é que ele punha os pés?

**SC3-obs1** – R., tens que correr à volta como a F. (estagiária) está a fazer. Vamos fazer mais uma vez. (coloca de novo a música).  
 Uma das crianças fica fora do arco e a estagiária fica indecisa em mandá-la sair do jogo.  
 A educadora ajuda a estagiária a resolver o problema, mostrando ao mesmo tempo que as regras do jogo devem ser cumpridas.  
 SC3-obs1 – A., vem para aqui para o pé de mim. Ficas a ajudar-me a pôr a música.  
 Entretanto vê uma das crianças pouco envolvida e pergunta-lhe:  
 SC3-obs1 - Oh T., não querias fazer este jogo? Então que jogo querias fazer? (Silêncio) Não sabes? Então vais pensar e da próxima vez dizes, está bem?  
 A educadora fica com as crianças que saem do jogo, mas está atenta ao que a estagiária faz e diz.

Acolhimento:  
 A estagiária está sentada na roda com algumas crianças, enquanto outras estão a acabar de lanchar, sendo apoiadas pela educadora. A estagiária vai dando a cada criança uma foto, dando os bons-dias e chamando para marcar a presença.  
 A educadora veio juntar-se ao grupo.  
**SC3-obs2** – Hoje é dia de quê A.?.? – pergunta a uma das crianças.  
 - Quem falta marcar a presença?  
 Uma criança quer ler uma história que trouxe.  
 SC3-obs2 - Olha, vamos levar para o recreio e ler lá?  
 Criança A – Vão chegar as férias grandes.  
 Criança B – Vamos para a praia  
**SC3-obs2** – Vamos prestar atenção à F. (estagiária) para ver o que vamos fazer hoje.  
 Crianças - Borboletas mágicas.  
 ES– Que dia é hoje? O que será que vamos fazer mais hoje?  
 SC3-obs2 – O que costumamos fazer no dia da história? À 5ª feira é dia das histórias. Quais são as histórias que os meninos gostam mais?  
 Criança B - Histórias de teatro.  
 Criança C – Histórias da bruxa  
 ES (dirigindo-se a uma das crianças): - Gostas de ouvir, de ver na parede ou de ir ao teatro?  
 Criança D – Eu gosto de ....  
 SC3-obs2 – Espera um bocadinho, ainda não chegou a tua vez.  
 SC3-obs2 - Vocês no outro dia também viram um teatro diferente: um teatro de sombras.

Criança M – Era a F. (estagiária)!

SC<sub>3</sub>-obs<sub>2</sub> - Como é que sabias que era a F. (estagiária)? Quem sabia pôe o dedo no ar.

- R., porque é que sabias que era a F.?

Crianças – Porque ela disse-nos olá; porque ela tinha um chapéu; porque ela tinha um totó.

Algumas crianças conversam entre si.

Educadora e estagiária dão-lhes espaço para falarem, mas voltam à questão.

SC<sub>3</sub>-obs<sub>2</sub> – Mas então como é que gostam mais de ouvir histórias?

Crianças – na parede; no fantocheiro; com os livros nas mãos; no teatro.

Educadora – Mas a F. (estagiária) tem ali uma surpresa (cria suspense e mostra entusiasmo).

É sobre ... (silêncio)

Criança - O animal do frio (fala de animais ligados ao projecto)

SC<sub>3</sub>-obs<sub>2</sub> – Já ouviram a história de um animal do frio na semana passada! Como é que ele se chamava? O que é que ele tinha diferente dos outros animais? Como é que nós ouvimos a história do ... na semana passada?

A estagiária passa a uma pequena imagem do pluma entre as crianças.

ES – Mas como é que se chamava a história do pluma?

SC<sub>3</sub>-obs<sub>2</sub> – Como era o título da história, sabes A.?

A educadora troca um olhar cúmplice com a estagiária.

ES – E hoje como vai ser a história?

Criança – No data show.

ES – Que animais do frio investigámos?

Crianças – Pinguins, orcas, elefantes marinhos, ursos polares, bacalhau, sal, salmão, a morsa.

SC<sub>3</sub>-obs<sub>2</sub> - E qual é o animal que falta? (espera que as crianças pensem):

- Olhem para o animal que a F. tem no cartão.

Crianças – É a baleia.

ES– Agora vão pesquisar e depois o que vão fazer?

SC<sub>3</sub>-obs.<sub>2</sub> – Não se esqueçam que temos o nosso painel da Primavera sem nada e os meninos disseram que queriam fazer.

A educadora mostra uma borboleta em papel já recortadas para as crianças decorarem.

Criança – Ah, tem um menino!

SC<sub>3</sub>-obs.<sub>2</sub> – Pois tem! (cada borboleta tem a cara de uma criança da sala).

Vai mostrando uma a uma às crianças para identificarem a criança que está na borboleta.

A estagiária está a contar às crianças uma história sobre a “Mamá maravilha”.

**SC<sub>4</sub>-obs.<sub>2</sub>** – Nós estávamos a ouvir o quê? – pergunta a educadora no final da história.

As crianças mostram-se agitadas e a educadora tenta acalmá-las.

Como a história fala em adormecer as crianças, estas começam a cantar uma canção de embalar. Depois começam a falar das suas mães. A educadora e estagiária param um pouco para escutar o que as crianças dizem.

SC<sub>4</sub>-obs.<sub>2</sub> - (dirigindo-se às crianças) – Ouçam o que a J. (estagiária) vos está a dizer, é importante! Os vossos pais ficam muito contentes quando vocês falam do que fizeram no colégio. Tivemos a sorte de fazer a experiência com a J. (estagiária) de manhã e

	<p>poder contar aos pais!</p> <p>- Fala um de cada vez, que dizes J. (estagiária)?</p> <p>As crianças falam todas ao mesmo tempo e a educadora intervm. Senta-se mais perto das crianças e diz-lhes que a estagiária vai continuar a perguntar aos meninos e responderá um de cada vez.</p> <p>No acolhimento a estagiária está a orientar o momento dos bons-dias. A educadora, sentada entre as crianças, participa na conversa levantando-se, entretanto para ir à porta e as crianças agitam-se. Volta a sentar-se e tenta acalmar o grupo. A estagiária retoma a conversa perguntando ao grupo o que vão fazer naquela manhã, tentando que se lembrem da planificação.</p> <p><b>SC5-obs.1</b> - O D. está com o dedo no ar – alerta a estagiária</p> <p>- Quem participou na planificação desta semana? - pergunta tentando acalmar o grupo.</p> <p>Educadora e estagiária vão participando na conversa, ora uma ora outra, revelando estar em sintonia.</p> <p>SC5-obs.1 - Ainda não marcamos o tempo no calendário - lembra à estagiária (as crianças mostram-se novamente agitadas).</p> <p>SC5-obs.1 - Vou ter de me levantar para ajudar aqui - dirigindo-se às crianças que estão a marcar o tempo. (Tenta acalmá-las e ajudar a estagiária).</p> <p>A estagiária dirige-se à educadora perguntando sobre o tipo de pincéis que as crianças podem utilizar naquela actividade. A educadora prontamente lhe entrega o material.</p> <p>A educadora (<b>SC5-obs.1</b>), embora estando a apoiar outro grupo que está na área do desenho, dirige-se à mesa onde a estagiária encontra com o seu grupo de crianças e ajuda-a a organizar a actividade, uma vez que o grupo é grande. A educadora ajuda a estagiária a preparar as tintas.</p> <p>ES - Já todos têm tinta? - pergunta às crianças.</p> <p>- Vou colocar uns jornais à volta do foguetão para eles pintarem à vontade - dirigindo-se à educadora.</p> <p>A educadora vai buscar alguns jornais e ajuda a colocar no chão. Entretanto, vai buscar o foguetão e coloca-o no centro da sala, fazendo algumas recomendações às crianças.</p> <p>A educadora levanta-se e vai para junto da estagiária tentando ajudá-la.</p> <p><b>SC5-obs.2</b> - A partir de agora fala um de cada vez senão é uma grande confusão.</p> <p>ES - Eu vou buscar o quadro das regras e vou colocar aqui no meio, porque os meninos estão a esquecer-se do que está ali escrito.</p> <p>Cr. S. - Temos que ser responsáveis pela área da biblioteca, pela área da plástica.</p> <p>Cr. L. - Temos que ser responsáveis pelo ruído.</p> <p>Cr. A. - Responsáveis pela assembleia de sala e pela planificação.</p> <p>SC5-obs.2 - Muito bem, A!</p> <p>ES - Estão a esquecer-se de uma coisa muito importante.</p> <p>Cr. - G. Responsável pelo comboio.</p> <p>ES - Acho que falta uma responsabilidade.</p> <p>Cr. H. - Responsável pelas presenças</p> <p>ES - Ainda há aqui uma que é um ser vivo e precisa de cuidados.</p>
--	--

	<p>Crs. – é o piu-piu</p> <p>ES - Mas que nome tão original!</p> <p>SC<sub>5</sub>-obs.2 – Mas foi o que eles escolheram no início do ano.</p> <p>SC<sub>5</sub>-obs.2 – A H. (estagiária) vai escolher os meninos que vão para a planificação. Várias crianças levantam o dedo e dizem que querem ir para a planificação.</p> <p>Ao regressarem do recreio da manhã as crianças sentaram-se na roda para ouvirem uma história. A estagiária revê os últimos pormenores da história, uma vez que vai contá-la através de uma televisão de cartão. A educadora ajuda a organizar o grupo.</p> <p><b>SC<sub>6</sub>.obs.1</b> - (dirigindo-se a uma criança) – B. Vai para o lugar do G., R. senta aí. (chama as outras crianças que ainda estão de pé para a roda).</p> <p>- C. chega para o pé do A. Agora vamos estar com muita atenção.</p> <p>A estagiária começa a contar a história. A educadora prepara a máquina e tira algumas fotos. Senta-se para escutar a história.</p> <p>(...)</p> <p>A educadora procura que as crianças estejam caladas e ouçam a história:</p> <p>SC<sub>6</sub>.obs.1 - Xiu – diz a educadora procurando que as crianças se acalmem e a estagiária possa contar a história.</p> <p>Quando a história acabou a educadora sorriu para a estagiária.</p> <p>A estagiária começou a questionar as crianças e perante as respostas a educadora reage com um sorriso.</p> <p>ES – Como se chama a um conjunto de pessoas a tocar instrumentos?</p> <p>Criança – Uma banda.</p> <p>ES – Claro!</p> <p>SC<sub>6</sub>.obs.1 - E tem outro nome! - Diz às crianças procurando apoiar a estagiária.</p> <p>Crianças - Orquestra</p> <p>As crianças batem palmas.</p> <p>SC<sub>6</sub>.obs.1 - Muito bem! Eu fiquei com a impressão que só 2 ou 3 meninos estiveram com atenção.</p> <p>Crianças – Eu estive, eu estive.</p> <p>A estagiária quer apresentar um objecto novo. A educadora pede às crianças para esperarem mais um bocadinho e ouvirem a estagiária.</p> <p>ES - Onde vamos colocar esta caixa?</p> <p>Crs – Ali em cima.</p> <p>ES – Mas ali em cima vocês não chegam!</p> <p>SC<sub>6</sub>-obs<sub>1</sub> – São sempre os mesmos meninos a falar. Os outros meninos não pensam? As ideias têm que ser de todos.</p> <p>Experiência grande grupo:</p> <p>A educadora está sentada na roda com as crianças a cantar uma canção enquanto a estagiária está a colocar os materiais para a experiência.</p> <p>A estagiária pede às crianças para se sentarem ao longo de uma mesa comprida. A educadora ajuda a sentar as crianças.</p> <p><b>SC<sub>6</sub>.obs.2</b> – Agora vamos todos ouvir a S. (estagiária).</p> <p>Pega na máquina e tira algumas fotos. Vai junto das crianças e senta-os direitos à volta da mesa.</p>
--	---

Enquanto a estagiária faz a experiência de ouvir os sons dos copos com diferentes quantidades de água, a educadora com um ar sério vai ora endireitando as crianças nas cadeiras ora pedindo que estejam atentas.

As crianças vão sendo solicitadas para uma a uma experimentarem os diferentes sons.

SC<sub>6</sub>.obs.2 - Sentiste a diferença? - dirigindo-se a uma das crianças que foi experimentar.

Motiva as crianças a estarem atentas para que a estagiária possa realizar a actividade.

SC<sub>6</sub>.obs.2 - Conseguiste perceber, A.?

A estagiária chama uma das crianças que não quer fazer a actividade

SC<sub>6</sub>.obs.2 (dirigindo-se a esta criança): - Oh M. anda lá, para com isso!

As crianças da forma que estão sentadas vêem mal e têm dificuldade em sair da cadeira para realizar a experiência, pelo que estão bastante agitadas.

ES- Agora digam-me a cor do copo que tem menos água e mais água.

A estagiária diz que em casa podem pedir aos pais para fazerem a experiência.

SC<sub>6</sub>.obs.2 - Até podem por mais copos e que se calhar se forem copos diferentes o som também fica diferente – diz a educadora dirigindo-se às crianças.

As crianças dão as suas opiniões. A educadora tenta acalmá-las.

SC<sub>6</sub>.obs.2 – Agora é melhor sentarem-se na manta.

As crianças querem arrumar as cadeiras, mas a educadora sugere que deixem ficar e se sentem na manta.

A estagiária senta-se na roda com as crianças e canta uma canção.

A educadora senta-se também na roda.

A estagiária questiona as crianças sobre a experiência.

SC<sub>6</sub>.obs.2 – Olha M. tu nem ouves, nem deixas ouvir – diz a educadora que procura que as crianças estejam atentas ao que a estagiária diz.

Criança: - A mãe vai dizer “não podes mexer na água” .

SC<sub>6</sub>.obs.2 - Mas tu explicas-lhe.

Estagiária diz à educadora: Amanhã fazemos o registo. (a educadora acena afirmativamente com a cabeça).

No acolhimento:

ES – D., tens novidades?

Como a criança se mostrava inibida a estagiária falou-lhe em algo do seu interesse

ES – Em que dia é que vamos para a ginástica?

Crianças – 3ª feira

**SC7.obs.1 – Boa!** Estamos quase a chegar a quê?

Crianças – Ao fim de semana.

SC7.obs.1 – Não estão a ouvir os colegas. O A. esteve a ouvir as novidades dos amigos e os meninos agora devem também ouvir as suas novidades.

As crianças começam a falar das férias.

SC7.obs.1 – Vamos ouvir o outro colega. Quem é que estava a contar? (Olhando para as crianças e para a estagiária)

- R., ouviste a P.? (estagiária).

– Vão contar só a novidade que acharam mais importante.  
Vamos ouvir todos depressa porque há uma surpresa da P. (estagiária)

Uma criança diz que tem um coelho em casa.

Crianças – É branco ou preto?

A – É normal.

ES – E o que são coelhos normais?

(...)

**SC7.obs.1** – Tu sabes muitas coisas sobre coelhos.

Cr. – Na casa da vizinha há gatos vadios.

SC7.obs.1 – O que são gatos vadios?

Cr. – São gatos sem inteligência. (risos)

SC7.obs.1 – Depois de férias o A. vai trazer uma pesquisa sobre os animais que a avó tem em casa, está bem?

A educadora lembra que era a B. quem estava a falar.

SC7.obs.1 – Agora vamos então ouvir a P. (estagiária) que tem uma surpresa.

ES – Coloca um lenço à volta do pescoço e um chapéu na cabeça. Começa a contar a história. As crianças ouvem-na com atenção e a educadora também.

Entra uma criança na sala, enquanto a estagiária está a contar a história. A educadora faz um gesto para pedir silêncio.

A estagiária está a dinamizar o acolhimento. As crianças falam uma de cada vez. Perante a insistência de uma das crianças em continuar a falar, sem deixar espaço para os amigos falarem também, a educadora intervém.  
**SC7.obs.2** – Vamos ouvir a P. (estagiária).

ES – I., e tu tens novidades?

A educadora colabora com a estagiária colocando também questões às crianças.

Uma das crianças conta o fim de semana e o jogo que esteve a jogar.

SC7.obs.2 – E que jogo é esse? E a tua avó esteve cá ou foi para a Madeira?

Cr. :- Foi para a Madeira para a Festa das flores.

ES - Agora vamos ouvir o D. (espera que a criança fale).

SC7.obs.2 - Mas o D. também tem os avós muito longe. Onde estão os avós?

Cr. : Na China.

SC7.obs.2 E os avós já falaram contigo ou com os pais?

A estagiária aproveita também ela para questionar uma das crianças.

ES– Oh T., tu andas nos escuteiros?

Cr. A – O que são os escuteiros?

Cr. B - Têm lenços vermelhos, amarelos e azuis.

ES- E o que é que eles fazem?

As crianças vão dizendo o que sabem. A educadora dirige-se a uma das crianças e diz-lhe para esperar um bocadinho porque o amigo está a falar.



SC7.obs.2 – Com que idade se pode entrar nos escuteiros? Quantos anos te faltam?

ES- Vamos ouvir o T.?

As crianças falam umas com as outras.

SC7.obs.2 - O T. esteve tão caladinho a ouvir os meninos e agora é a vez dele falar. Vamos ouvir.

ES -Vamos ouvir agora o M.

SC7.obs.2 - Sabem porque é que o M. tem ido sempre para Viana do Castelo?

CR. M. - O meu primo está no hospital.

A criança B. fala do seu coelhinho

SC7-obs.2 - Sabem que o coelhinho da B. vem cá à escola?

Cr. B.- O meu coelhinho está a perder o pelo

SC7-obs.2 – E a mãe não o penteia?

(....)

Apareceu lá uma borboleta da noite!

SC7-obs.2 - E como é a borboleta da noite?

(dá espaço às crianças para falarem).

O A. aproveita para dizer o que sabe sobre as borboletas da noite.

A estagiária pede às crianças para fazerem silêncio.

ES- Hoje vamos cantar os bons-dias com uma música que vocês gostam muito.

A estagiária canta uma canção com os nomes das crianças e com rimas.

**SC7.obs.2** - Vamos todos pensar para ver se conseguimos rimar.

Perante a hesitação das crianças a estagiária faz a rima.

Cr. A. - Eu acho que Diogo não rima com tolo.

ES - Pois não, mas é difícil!

A educadora sugere que as crianças pensem na palavra que rima com Diogo.

SC7.obs.2 - Eu acho que os meninos vão ter uma surpresa muito boa agora - referindo-se à actividade que a estagiária vai realizar)

Estagiária espalha imagens no centro da roda e as crianças vão dizendo o que é.

A educadora tira fotos para registar o momento.

A estagiária explica a actividade que vão fazer (pictograma).

Depois de feito o pictograma com a participação das crianças, a estagiária propõe que estas o leiam. A educadora ajuda a estagiária a fazer a leitura do pictograma com as crianças.

A educadora vai participando no diálogo com as crianças.

Perante a impaciência de uma das crianças a educadora pergunta:

SC7.obs.2 - A. como se toca a harpa (imagem presente no pictograma)

Educadora e estagiária juntam-se na mesa da área da Expressão plástica, estando cada uma a apoiar uma criança.

A educadora (**SC8.obs.1**) presta atenção à conversa entre a estagiária e uma criança que está a apoiar, acabando por participar neste diálogo.

Ouve-se uma criança a chorar na casinha. A estagiária faz menção de se levantar, ao que a educadora lhe diz:

<p><b>SC<sub>8</sub>.obs.1-</b> Oh A. deixa estar, a auxiliar está ali e resolve o problema – procurando apoiar a estagiária no trabalho que está a realizar com aquela criança e mostrando que deve existir colaboração no trabalho da sala.</p> <p>ES – A vaquinha pintou as suas manchas todas de preto! (cobre as pintas de uma das vacas do flanelógrafo de preto).</p> <p><b>SC<sub>8</sub>.obs.1 –</b> Porque será?</p> <p>ES – Não sei. Bom dia vaca!</p> <p>Conta às crianças que as outras vacas não sabiam que ela era a vaca mimosa, porque se tinha disfarçado.</p> <p>ES- Será que ela era mesmo a mimosa? (Estimula as crianças a pensarem).</p> <p>SC<sub>8</sub>.obs.1 – Vamos ver o que aconteceu? Ficaram bem mais coloridas e engraçadas.</p> <p>ES - A mimosa pintou as pintas outra vez de preto.</p> <p>SC<sub>8</sub>.obs.1 – Trocaram (...)</p> <p>Vitória, vitória e acabou a história.</p> <p>ES - Gostaram da história?</p> <p>A estagiária começa a questionar as crianças sobre as cores das pintas das vacas</p> <p>SC<sub>8</sub>.obs.1 – Também há meninos que têm cabelos escuros, outros cabelos claros. Somos todos diferentes, o que importa é que nós somos todos amigos.</p> <p>Educadora (entrando no jogo do faz de conta): - Olha, sabes pintinhas, o G. há bocadinho disse que essa lua (um dos elementos da história) parece uma banana!</p> <p>As crianças riem-se.</p> <p>ES – Quem gosta de cantar?</p> <p>SC<sub>8</sub>.obs.1 – Eles gostam todos de cantar.</p> <p>ES – Podemos pôr-nos de pé?</p> <p>SC<sub>8</sub>.obs.1- Sim.</p> <p>Momento de arrumação:</p> <p>ES- Quem esteve na garagem vai arrumar a garagem, quem esteve nos jogos vai arrumar os jogos.</p> <p>A educadora (<b>SC<sub>10</sub>.obs.1</b>) dirige-se a cada uma das áreas e vai falando com as crianças, reforçando o pedido da estagiária e dizendo aos meninos para se sentarem.</p> <p>Acolhimento:</p> <p><b>SC<sub>8</sub>.obs<sub>2</sub></b> – Hoje é um dia muito importante. Porquê?</p> <p>Crianças – Porque a R. faz anos.</p> <p>SC<sub>8</sub>.obs<sub>2</sub> – E quando vamos festejar?</p> <p>Crianças – Ao lanche.</p> <p>SC<sub>8</sub>.obs<sub>2</sub> - É que a A. (estagiária) tem uma surpresa!</p> <p>A estagiária abana um saco e faz um som. Pergunta às crianças:</p> <p>ES- O que será? - mostrando um fantoche, a abelha maia, e começando a contar uma história.</p> <p>A educadora sentada também entre as crianças ouve atentamente a estagiária com um sorriso no rosto. A auxiliar vai tirando</p>	
---	--

	<p>fotografias.</p> <p>A educadora (<b>SC<sub>10</sub>-obs.<sub>1</sub></b>) dá espaço à estagiária para dinamizar este momento de revisão do trabalho, participando nele também.</p> <p>SC<sub>10</sub>-obs.<sub>1</sub> (dirigindo-se às crianças) - Deixem-me ouvir a J (estagiária), porque eu aprendo muito com ela.</p> <p>A estagiária volta à ideia inicial que era a partilha do que as crianças tinham feito durante a manhã, conversando acerca do trabalho ou brincadeira que estiveram a realizar.</p> <p>ES – Lembrem-se da música que cantámos de manhã?</p> <p>As crianças começam a cantar.</p> <p>A estagiária reflecte com as crianças sobre a letra da canção.</p> <p>SC<sub>10</sub>-obs.<sub>1</sub> – Sabes J. (estagiária) a minha barriguinha já está com fome. Está na hora de irmos almoçar.</p> <p>Uma das crianças começa a chamar para o comboio e a estagiária elogia esta iniciativa da criança.</p> <p>Uma das crianças mais pequenas pergunta por que ordem os meninos vão ser chamados para colar as placas.</p> <p>A estagiária pensa e combina com o grupo qual será a ordem</p> <p>ES - Sabem o que vamos fazer e que foi ideia da A. (criança)? diz a estagiária às crianças:</p> <p>-Começa ali e vai assim até ao Ad.</p> <p>ES - Oh A. podes vir aqui colar?</p> <p><b>SC<sub>10</sub>-obs.<sub>2</sub></b> - (perante a hesitação da criança): - o número seguinte</p> <p>A educadora observa a forma com a estagiária conduz a actividade.</p> <p>ES- B., a seguir ao 7 que número vem?</p> <p>A educadora procura ajudar e chama a atenção para o calendário, apontando qual é o número a seguir.</p> <p>Criança A. – Isto não dá para todos os meninos. Vai acabar ali no M. Eu acho que temos que tirar algumas coisas ali da parede senão não cabe, está cheinho!</p> <p>Outra criança – Ou então vamos buscar uma escada (para colocarem no alto).</p> <p>São várias as crianças que dão ideias sobre o local para afixar a lenga-lenga.</p> <p>A estagiária põe a hipótese de poderem por no corredor, fora da sala para os outros meninos verem.</p> <p>Faz, então, uma votação com as crianças: quem quer na sala ou fora da sala. Ganhou quem quer por no exterior com 14 votos.</p> <p>ES – E agora o que vamos fazer?</p> <p>Crianças – Vamos brincar</p> <p>SC<sub>10</sub>-obs.<sub>2</sub> – E depois ensaiar.</p> <p>Criança A. – É melhor não irmos para a casinha, porque depois demoramos muito a arrumar e já não temos tempo para ensaiar.</p>
<b>DIS - Disponibilidade</b>	
<b>RES - Responsabilidade</b>	<b>SC<sub>5</sub>-obs<sub>1</sub></b> - H. (estagiária), não te esqueças das fotografias, senão depois não tens registos! – lembra a educadora, sorrindo para estagiária).

**Quadro nº 2 – A****Dimensão - BEM-ESTAR**

<b>Categorias</b>	<b>Unidades de sentido</b>
<b>RELRES – Relação de respeito</b>	
<b>DIA - Diálogo</b>	
<b>EMP – Empatia</b>	
<b>RELPOS – Relação positiva</b>	<b>SC<sub>4</sub>-obs<sub>2</sub></b> - Essa experiência eu não conhecia. Eu não estava aqui quando falaste nela! – mostrando à estagiária que está agradavelmente surpreendida. - Eu não consigo ouvir a J. (estagiária). Quem é que continua a falar?  A estagiária vai tirando fotos enquanto as crianças pintam. <b>SC<sub>5</sub>-obs<sub>1</sub></b> - Está a ficar bonito! – refere a educadora, mostrando apreço pelo trabalho que as crianças estão a realizar sob orientação da estagiária.
<b>CON - Confiança</b>	
<b>COM - Comunicação</b>	A estagiária sorri e a educadora ( <b>SC<sub>5</sub>-obs<sub>1</sub></b> ) retribui com a mesma expressão.
<b>AUTE - Autenticidade</b>	
<b>HUM - Humildade</b>	
<b>BOMAMB – Bom ambiente</b>	
<b>ACO - Acolher</b>	

## Quadro nº 3 – A

## Dimensão - CAPACITAÇÃO

Categorias	Unidades de sentido
<p><b>FEE – Feedback</b> <b>MOD - Modelo</b></p>	<p>No final, a educadora (<b>SC2-obs.2</b>) começa a cantar uma música enquanto chama para o comboio. A estagiária, que não conhece a canção, mostra-se encantada com a estratégia utilizada e com a adesão das crianças. A educadora (<b>SC3-obs.1</b>) ajuda uma das crianças com mais dificuldade em fazer o exercício, mostrando à estagiária o seu saber-fazer. Já no final da sessão de movimento, a educadora mostra à estagiária como pode complexificar o jogo, exemplificando.  Chega mais uma criança à sala. A educadora (<b>SC8-obs.1</b>) abraça-a. A estagiária sorri saudando também a criança que entrou.</p>
<p><b>AUTO - Autonomia</b></p>	<p><b>SC1-obs.1</b> - As crianças cantam uma canção nova que aprenderam. A educadora e a estagiária, que estão lado a lado na roda, fazem os gestos e sorriem acompanhando as crianças. A estagiária começa a tocar a canção nova e dirigindo-se à educadora diz: ES- Nós na 3ª feira, quando a C (educadora) não esteve, treinamos esta música e temos uma surpresa para ti. SC1-obs.1 – A sério, e o que é? - diz sorrindo para as crianças e para a estagiária As crianças cantam a canção que compuseram para a educadora, acompanhadas pelo som da viola. Quando terminaram, a estagiária fala à educadora sobre o entusiasmo das crianças quando fizeram a letra da música. SC1-obs.1 – Eles gostam tanto de música! ES - E dançam imenso. Temos ali instrumentos ...  A educadora (<b>SC2-obs.2</b>) dá espaço à estagiária para orientar este momento [de revisão do trabalho]. ES – Então o que é que fizeram hoje de manhã?  ES - Vamos só ouvir a L. (criança) que disse que gostava de nos cantar uma música que inventou? – sugere a estagiária à educadora. <b>SC2-obs.2</b> – Vamos lá.  A educadora (<b>SC3-obs.1</b>) está presente na sessão de movimento, mas dá à estagiária a oportunidade de experimentar a dinamização deste momento. A estagiária explica às crianças o que vão fazer. Deixa que as crianças questionem. SC3-obs.1 - A educadora abana afirmativamente com a cabeça, mostrando que concorda com a explicação dada, motivando o estagiário a confiar em si. ES – Vamos começar? Correr.  ES - Vamos fazer outra vez? – Pergunta à educadora no final da actividade. <b>SC3-obs.1</b> - Vamos.</p>

<p>A estagiária explica um novo jogo às crianças: jogo de pares.  <b>SC3-obs.1</b> - A educadora está atenta à explicação da estagiária dando-lhe novamente espaço para orientar a actividade.</p> <p>ES – E o que falta mais no placard?  Criança – As letras.  <b>SC3-obs.2</b> – E as letras são para quê?  ES – Pega no A e pergunta às crianças se sabem que letra é aquela.  - Quem são os meninos que o nome começa por A?  Várias crianças respondem.  ES – E o que acham que vamos escrever no placard?  Criança A – Primavera  ES – E qual será a primeira letra?  Criança – É o P.  Com as letras espalhada no chão, a estagiária estimula as crianças a escolherem as letras e tentarem formar a palavra “Primavera” ..</p> <p>As crianças vão, em conjunto, tentando formar a palavra e ouvem-se algumas a dizerem para si próprias as sílabas. Sobram letras e a estagiária vai pedindo sugestões às crianças. A educadora dá espaço à estagiária para dinamizar o momento e mantém-se atenta à acção da supervisanda e reacções das crianças.</p> <p>Após o recreio da manhã as crianças sentam-se na roda com a estagiária e com a educadora (<b>SC5-obs2</b>) que, embora presente e atenta, dá espaço para a supervisanda experimentar.  Está uma cartolina no centro da roda com 2 colunas e várias linhas. A estagiária pergunta às crianças para que servirá aquilo.  ES– Quem sabe dizer as responsabilidades que nós temos na sala?  Cr. A – Ser amigo.  ES- Ser amigo é uma responsabilidade?  Cr. A. - Sim  ES- Afinal o que é ser responsável?  Cr. B- É ser responsável pelas coisas.  Cr. G. – É ajudar os meninos a arrumarem tudo.  Cr. T – Temos que ser responsáveis pela área do projecto, pela casinha...  Cr. H. – É ser responsável pela área das mochilas, pela área dos jogos....</p> <p>Durante a manhã a educadora diz às crianças:  <b>SC9-obs1</b> - Olhem só a surpresa que temos ali! (apontando para o fantocheiro).  ES – Quem sou eu? Pergunta a estagiária disfarçada de vaca.  Crianças – Mu ...  A estagiária, que saiu de trás do fantocheiro, começa a contar a história no flanelógrafo .  A educadora sentada na manta, possibilita à estagiária a experimentação ouvindo serena e atentamente a história. Abraça</p>	
---	--

	<p>duas das crianças com mais dificuldade de concentração.</p> <p>A estagiária coloca as placas por outra ordem procurando complexificar a actividade. Questiona as crianças sobre a actividade, perguntando-lhes se é uma rima, lenga-lenga ou canção.</p> <p>Crianças – Tem números, imagens e letras.</p> <p>ES – Então digam lá o que é?</p> <p>Criança – É uma lenga-lenga.</p> <p>ES – Não tem autor, por isso não sei quem a escreveu, mas tem título.</p> <p>Vai buscar uma folha grande de papel e convida algumas crianças a colarem.</p> <p>ES- Sabem como se chama esta lenga-lenga? Pergunta entretanto às crianças continuando a estimular o diálogo.</p> <p>A educadora (<b>SC<sub>10</sub>-obs.2</b>) mostra-se atenta ao diálogo que a estagiária mantém com as crianças, possibilitando -lhe a experimentação.</p>
<p><b>ORI – Orientação</b> (categoria emergente)</p>	<p><b>SC<sub>8</sub>-obs<sub>2</sub></b> – Eu acho que os meninos estão a ficar sem ideias porque estão a pensar no aniversário da R. . Se calhar é melhor a A. (estagiária) falar mais logo e agora vamos, então, festejar os anos da R., está bem? (mostra à estagiária que não é o momento ideal para continuar a conversa)</p> <p>A aniversariante senta-se no colo da educadora e abraça-a (gostou da sugestão que a educadora deu à estagiária). Uma das crianças russas imita-a.</p>

## Quadro nº 4 - A

### Dimensão – CAPACITAÇÃO (traços negativos)

Categorias	Unidades de sentido
<b>AUTO - Autonomia</b>	<p><b>SC<sub>4</sub>-obs.1</b> - No acolhimento, a educadora conversa com as crianças enquanto saúda com um sorriso e abraço as crianças que vão entrando.</p> <p>Dirigindo-se à criança que está a falar:</p> <p>SC<sub>4</sub>-obs.1 - Espera um bocadinho que os teus amigos não estão a ouvir (silêncio).</p> <p>SC<sub>4</sub>-obs.1 - J., tu estavas atento ao que o R. estava a contar?</p> <p>SC<sub>4</sub>-obs.1 - P., conta-me lá como foi o teu fim-de-semana? Conta aos teus amigos como foi?</p> <p>A criança vai descrevendo o fim-de-semana e a educadora a estagiária trocam sorrisos. Enquanto a educadora continua a questionar as crianças, a estagiária vai tentando acalmar algumas que se encontram mais agitadas, chamando a atenção ora de uma ora de outra. A estagiária participa na conversa pontualmente, questionando uma vez por outra as crianças ou complementando um ou outro comentário da educadora. Troca olhares com a educadora quando intervém, parecendo esperar aprovação.</p> <p>Estagiária – Queres contar as tuas aventuras, é T.?</p> <p>SC<sub>4</sub>-obs.1 – Conta lá, então, meu amor.</p> <p>Entretanto chega mais uma criança e a estagiária acolhe-a e fala baixinho, tentando não interromper a conversa da educadora com o T.</p> <p>SC<sub>4</sub>-obs.1 - G., conta lá como foi o teu Carnaval?</p> <p>SC<sub>4</sub>-obs.1 - V. queres contar o teu fim-de-semana grande?</p> <p>A estagiária acalma uma das crianças que está perto de si. Entretanto, interrompe para dizer à educadora o que o V. lhe está a tentar dizer. A educadora escuta a criança e prossegue a conversa que está a ter com o grupo.</p> <p>A estagiária mantém uma expressão serena e bem disposta continuando a observar a educadora. Intervém raramente, mas quando o faz mostra que está atenta quer à educadora quer às crianças.</p> <p><b>SC<sub>4</sub>-obs.1</b> (continuando a conversar com cada uma das crianças) – H., com quem foste ao cinema?</p> <p>ES – Com a C.?( sorri olhando para a educadora)</p> <p>A criança conta a sua novidade, mas fala baixinho.</p> <p>ES – H., tens de falar um pouco mais alto.</p> <p>SC<sub>4</sub>-obs.1 (vendo as crianças agitadas). Já estamos todos cansados de estamos aqui. E se conversarmos mais logo e agora brincássemos um bocadinho?</p> <p>Criança - Não é uma boa ideia!</p> <p>SC<sub>4</sub>-obs.1 – Então o que queres fazer?</p> <p>A criança não responde.</p> <p><b>SC<sub>4</sub>-obs.2</b> - Agora vamos fechar um bocadinho os olhos e pensar qual das mamãs da história nos faz lembrar a nossa mamã?</p> <p>As crianças põem-se à vontade e em silêncio.</p> <p>ES – E que tal se os meninos representarem a vossa mamã?</p>



	<p>Crianças – E os outros adivinharem. O T. levanta-se e faz mímica. A educadora agarra o interesse das crianças e começa a questionar o grupo. SC<sub>4</sub>-obs.2 - Quem quer tentar adivinhar? Criança T. – É a mamã flor. SC<sub>4</sub>-obs.2 – M., queres tu dizer? Continua: - Oh J., diz lá quem é que tu achas que vai adivinhar? (olhando para o relógio) – Agora vamos ter que continuar de tarde. Logo recomeçamos. Vamos ter que fazer o comboio. Ordem alfabética, atrás da Ana.</p>
--	---

## Quadro nº 5 - B

## Dimensão - COLABORAÇÃO

Categorias	Unidades de sentido
PAR – Partilha	<p>A educadora partilha com a estagiária o momento de avaliação com as crianças que aconteceu na sua ausência:</p> <p><b>SC1</b> – Eles hoje estiveram, de manhã, a avaliar a tela do projecto. Quiseram escrever outras perguntas que também tínhamos trabalhado, mas que não estavam presentes na tela. As crianças começaram a perceber que não conseguiam ler o que estava lá escrito. Alguns sabiam por causa da localização.</p> <p>Continua a partilhar o diálogo que teve com as crianças e algumas decisões que estar tomaram relativamente ao que querem saber e fazer.</p> <p><b>ES</b> - Mas então já não estão interessados em fazer ...?</p> <p><b>SC1</b> – querem, querem</p> <p>- A tela está avaliada, eles disseram que queriam as imagens, anotei as imagens que eles foram dizendo: fotografias das experiências, dos navegadores, dos países, a história dos reis, dos povos, da cultura, dos poemas, histórias e teatros. Estivemos a falar e eu até falei um bocadinho de Gil Vicente, mas não abordei muito o assunto, porque não sei se eles iriam perceber muito bem. (...)</p> <p>Decidiram explorar o teatro, porque eles sabem que és tu, mas é segredo nosso, e que vens fantasiada</p> <p>A educadora diz às crianças: - Então dentro das histórias que vocês vão conhecer vão escolher uma para fazerem o teatro, não vão?</p> <p><b>ES</b>– Isso é o que vai ser para fazer no final do ano...</p> <p><b>SC1</b>– Então dos continentes e oceanos, porque eles fizeram o mapa mundo com as rotas, a música, dos países, das embarcações, dos instrumentos náuticos, dos símbolos de Portugal. Basicamente eles querem as imagens todas ali postas para conseguirem ler.</p> <p>Eu anotei porque temos ali as fotografias todas e vou imprimir para depois irmos colocando.</p> <p>Como era a música dos países que os portugueses descobriram. Querem saber das religiões dos países, a arte, a árvore genealógica e as bandeiras dos países descobertos. E demorou sensivelmente 2h. No fundo foi uma revisão dos conhecimentos já adquiridos.</p> <p><b>ES</b> – Mas a avaliação da semana é só à tarde, não é?</p> <p><b>SC1</b> – Já fizemos, porque acabamos depois por fazer seguida, porque eu perguntei-lhes se eles queriam encaixar algumas coisas destas na planificação.</p> <p>(...)</p> <p>Eles já compreenderam que tendo muita coisa na planificação nem sequer consegue cumprir, por isso já conseguem fazer essa gestão, porque também os fomos ajudando.</p> <p><b>ES</b> - Pois!</p> <p><b>SC1</b>- E por isso dizem que não sabem se vão conseguir ...</p> <p><b>ES</b> - concluir as coisas ...</p> <p><b>SC1</b>- Então depois das férias retomamos o que falta. E eles perceberam.</p> <p>Então disseram que gostaram da ginástica na piscina, do índio que lhes contou a história do Brasil, terra de Vera Cruz.</p> <p><b>ES</b>– A mãe da M. hoje falou disso ...</p> <p>A educadora prossegue – a Quaresma, que disse “Larga tudo e vai anunciar”</p> <p><b>ES</b> – Eu tenho aqui ...</p> <p><b>SC1</b>– A pintura da ...</p> <p><b>ES</b> - Lembra-se disto, daquilo que foi da semana passada? Depois podíamos afixar.</p> <p><b>SC1</b>– Sim, sim, sim. E depois ...</p>

<p>ES – da Torre de Belém</p> <p>SC<sub>1</sub> continua – dos instrumentos náuticos, da avaliação da teia do projecto</p> <p>ES – Missão cumprida.</p> <p>SC<sub>1</sub> - (prosegue) ... da construção da cítara (a estagiária tenta interromper), que ainda estamos a acabar, mas o que é que aconteceu, (e continua falando à estagiária de situações vividas com as crianças na sala, penso que todas elas nos dias em que a estagiária não está), o padrão dos descobrimentos também gostaram de construir ..... (continua a contar o que aconteceu na sala na ausência da estagiária).</p> <p>SC<sub>1</sub>continua – Então ficou planificado para a semana as técnicas das flores para a capa dos trabalhos, continuação da construção da prenda do dia da mãe, que é o “quadro de nós</p> <p>ES – E já está bastante avançado!</p> <p>SC<sub>1</sub>-(continua) Já. o ensaio de finalistas ...</p> <p>A estagiária justifica o facto de as propostas dos adultos terem imagens impressas para distinguir das propostas das crianças, que são registadas através do desenho.</p> <p>SC<sub>1</sub> - continua: o quadro de nós, o ensaio de finalistas e a ginástica. Quando chegou à ginástica eles disseram assim: “mas não pode ser a ginástica, então não vamos festejar os teus anos?”. Sim, vamos festejar, mas pode ficar para a tarde, não pode? – perguntei eu. Crianças - Pode.</p> <p>SC<sub>1</sub> – Comemos o bolinho, cantamos os parabéns ... porque eles já decidiram qual é o bolo que querem. Já está tudo muito organizado. Porque eu falei num número e aquilo ficou e não se calam com isso.</p> <p>Estagiária – Ai é?</p> <p>ES – E o ensaio de finalistas também já vai ser feito na sessão de movimento com a outra sala?</p> <p>SC<sub>1</sub>– Nós marcámos à 6ª feira que é o dia que tu não estás também. É o que nós fazemos sempre.</p> <p>ES – Ah, está bem. Para estarem as duas salas juntas, não é?</p> <p>SC<sub>1</sub>– Quando houver oportunidade ...</p> <p>Porque eu acho importante nas nossas sessões de movimento [ao nível só da nossa sala] trabalhar outros conteúdos com outro objectivo.</p> <p>ES – Está bem.</p> <p>A estagiária pergunta à educadora se quer umas fotos que tirou das crianças, ao que a educadora respondeu:</p> <p>SC<sub>1</sub>- Quero, quero, eu também tenho umas que te vou passar que é para tu passes nas avaliações. Posso-te mandar algumas da piscina, da teia para colocares lá.</p> <p>ES- Fiquei intrigada com um senhor que apareceu aqui e eu não sabia quem era. Depois acabou por dizer que era o fotógrafo.</p> <p>SC<sub>1</sub> – Mas nem tínhamos combinado. Até era uma situação que deveria acontecer só na 2ª feira de tarde e eu também não sabia, porque foi ontem e foi agendado no corredor, portanto ele não era para vir, por isso eu não tinha que te contar, porque não seria neste dia ....</p> <p>A educadora aproveita então para informar a estagiária do que ficou agendado para a semana seguinte. Informa que virá o fotógrafo e que os trabalhos da sala continuam, que devem agir naturalmente. A intenção é fotografar a rotina para mostrar aos pais.</p>	
---	--

**SC<sub>1</sub>** - Há uma coisa que te quero dizer: a caixinha que está ali no cantinho dos amigos tem tido muito sucesso, eles têm ido ali fazer um desenho para cada amigo e em segredo vêm-me pedir "Escreve aqui C. para eu escrever para o meu amigo e imitam o código escrito. O ideal era eu tentar que pela consciência fonológica que eles escrevessem, mas não há tempo.  
Estagiária – Mas isso é à tarde que eles fazem, não é?  
Educadora – E de manhã, não sei se te tens vindo a aperceber, mas já têm muitos desenhos! Eu se for ali buscar ...  
Estagiária – Mas eu de manhã nunca vi. Pelo menos esta semana não reparei.  
A educadora vai buscar a caixinha para mostrar à estagiária e explica:  
SC<sub>1</sub> - Porque houve uma situação em que as crianças tinham dificuldade em exprimir os sentimentos que sentiam umas pelas outras e eu comecei a dizer "É muito bom dizer e é muito bom ouvir "eu gosto de ti", "eu gosto quando brinco contigo" e surgiu isto. No final de semana abre-se a caixa e eles vão mostrar ao amigo o que fizeram e o que é que está lá escrito.

**SC<sub>1</sub>** – Isto aqui das técnicas eu pesquisei algumas e eles também deram ideias. Por isso eu tenho, eles têm e se tu trouxeres também é boa ideia para partilhares as tuas técnicas.  
ES – E já percebi que é para porem na capa dos desenhos deles.  
SC<sub>1</sub>- Tu tens que ver o que eles podem desenvolver mais com a caixinha das surpresas e depois envias-me e se eu tiver que acrescentar alguma coisa acrescento.

**SC<sub>2</sub>** - "A M. quer muito aprender a escrever" - diz a educadora partilhando com a estagiária o que observou.

Estagiária – Como é que vai ser a reunião da via-sacra? (refere-se à tradição na instituição)  
A supervisora cooperante (**SC<sub>2</sub>**) explica o procedimento habitual.

**SC<sub>3</sub>** – Nós tínhamos planificado para dia 4 de Abril ir ao Jardim Zoológico, mas não podemos ir porque chove. Eu pedi à P. (serviços da instituição para passar para dia 6, que é 4ª feira. A saída é às 9.30h e a chegada é ao meio-dia.  
Estagiária – Não vamos ao show das focas.

**SC<sub>3</sub>** . A educadora partilha a sua ideia com a estagiária que, por sua vez, partilha também com a educadora algumas imagens e moldes que recolheu.

**SC<sub>3</sub>**. A educadora partilha com a estagiária um jogo que fazem com as crianças na Páscoa e que é tradição na instituição.

**SC<sub>4</sub>** - 5ª feira de manhã não estamos cá, vamos aos bombeiros de Gondomar.  
ES – AI vamos aos bombeiros?  
A educadora explica à estagiária a razão de ser da visita aos bombeiros. Da parte da tarde eu gostava que eles registassem o que mais gostaram, o que os marcou e que explicassem ... e aí provavelmente vou gravar também, porque quero um registo oral daquilo que os marcou mais para depois eu lhes ler e eles se ouvirem a explicar também.

**SC<sub>5</sub>** - Primeiro quero dar-te algumas informações relativamente a decisões da instituição que há para a semana:

	<p>. teste diagnóstico feito pela psicóloga da escola a 8 crianças em cada dia. Estas crianças vão sendo retiradas da sala durante a semana;</p> <p>. visita de uma instituição ao colégio durante todo o dia. (Esta visita é combinada entre instituições e não é promovida pelos estagiários). Por isso na 3ª feira tens de contar com isto.</p> <p><b>SC<sub>6</sub></b> - Depois nessa semana também temos o dia da mãe, festejamos dia 2, e há coisas para fazer. As mães vêm cá, mas ainda não temos definido o que vamos fazer, mas vai ser dentro do que fizemos no dia do pai. Tínhamos pensado [a equipa de educadoras] fazer uma aula de capoeira lá fora no campo de jogos. Mas o ano passado já fizemos uma aula de ginástica e uma caminhada pela mata. E tínhamos pensado como este ano temos cá o professor de capoeira e como na semana cultural (vocês não estavam cá) fizemos aulas abertas aos pais e às crianças, elas adoraram e por isso tínhamos pensado se faríamos algo semelhante este ano. Relativamente a esta semana ficávamos assim.</p> <p><b>SC<sub>7</sub></b> – Tirei da internet uma adivinha que fala da água e algumas coisas sobre o ciclo da água que pesquisei e trouxe para trabalharmos com as crianças. Partilha o conhecimento que tem daquele grupo dizendo que gostam muito de adivinhas, lenga-lengas e rimas.</p> <p><b>SC<sub>7</sub></b> - O que tenho feito mais eu do que tu são técnicas de expressão plástica, vamos ter que mudar um bocadinho aí, ficas agora tu a pensar um bocadinho. ES – Eu estive a rever as técnicas que aprendi em Expressões no 3º ano e posso experimentar. <b>SC<sub>7</sub></b>- Está bem! Sabes que eu conheço algumas, mas vocês vão trazendo sempre novidades e nós gostamos.</p> <p>A educadora <b>SC<sub>7</sub></b> informa a estagiária o que está proposto pela instituição para a 5ª semana da Quaresma. Estagiária – E o que é que eles costumam fazer nesse dia? A educadora explica a vivência da Páscoa na instituição.</p> <p><b>SC<sub>7</sub></b> - Vou ao 1º ciclo fazer o intercâmbio – diz a educadora à estagiária, colocando-a a par do que vai fazer com as crianças na sua ausência. - A professora perguntou-me do que é que eles gostavam e eu falei-lhe nas experiências. As crianças gostam muito de ir ao 1º ciclo!</p> <p><b>SC<sub>10</sub></b> - À 6ª feira tu não estás, é um facto. Trabalhamos muito pouco, dialogamos é sempre muito. A educadora partilha com a estagiária o que fazem na sua ausência (avaliação da semana com as crianças e começam já a dizer o que querem fazer na semana seguinte e porquê).</p>
<p><b>TRAEQU</b> – <b>Trabalho de</b> <b>equipa</b></p>	<p>Estagiária – Pensei adaptar a história, torná-la mais curta. Cada criança terá um instrumento ... Têm aí triângulo e xilofone, não têm? Podemos usar?</p> <p><b>SC<sub>2</sub></b> - Sim, podemos ir buscar à sala de música e até podemos ir para lá. <b>ES</b> - Estava pensar pô-los em roda pela ordem para não estar a interromper para dizer o nome deles e assim apontava-se e eu fazia o som. No xilofone até podia só fazer a escala. Era para fazer banda sonora. <b>SC<sub>2</sub></b>- Associar algumas acções a sons e quando essa acção fosse dita eles fazem.</p>

	<p>Estagiária - E podíamos gravar e fazer banda sonora da história. Era giro!  <b>SC<sub>2</sub></b>- Era giro e trabalhava a atenção.</p> <p>Pensam noutros filmes que não confundam as crianças. Cada uma vai colaborando com sugestões e comprometem-se a ver em casa que filmes têm sobre animais para encontrarem o que mais se adequa ao interesse do grupo. Depois de discutirem sobre as diferentes possibilidades:</p> <p>Estagiária – A história desta semana tem a ver com a selva e aparecem muitos animais  <b>SC<sub>3</sub></b> – Apesar de que eles já foram dizendo o que é que querem saber da selva  Dividem tarefas entre os 3 elementos da equipa.  De repente a estagiária lembra: - Temos o rei Leão!  Educadora e auxiliar: - Oh, pois temos!  Estagiária – O rei Leão é selva pura! – sugere entusiasmada.  Mesmo assim a equipa mantém a divisão de tarefas: cada uma vai ver um dos filmes para depois trocarem impressões e escolherem o melhor para o grupo.</p> <p><b>SC<sub>8</sub></b> - Na 2ª feira <u>you ter [corrige], vamos ter</u> a mãe do G. a contar uma história, amanhã é a mãe da J.. os pais pensam que é só esta semana, mas nós podemos alargar, aliás podem vir em qualquer altura do ano. Eu vou falar com algumas avós, porque às vezes para os pais é mais difícil.</p> <p><b>SC<sub>10</sub></b> - Temos de arranjar alguma solução aqui para eles e vamos pedir também ajuda à L. (auxiliar).  Portanto, o que é que me preocupa, é que eu tenho que tirar um tempinho para fazer o portefólio e optámos pela tua solução em construir três grupinhos, não precisa de ser de 5 crianças, até pode ser de menos, o que interessa é nos quatro dias que tu estás cá observarmos os 25.</p> <p>ES – E depois para a semana observamos outros.  <b>SC<sub>10</sub></b> – Mas o que é que nós pretendemos observar? Eu vou-te dizer o que é que eles pediram na 6ª feira para construírem (isto porque a aluna à 6ª f. não está no estágio). Vamos dividir tarefas, temos também de comunicar à auxiliar, sabes que eu gosto de lhe comunicar, eu aponto tudo aqui e depois a L. vem cá e dividimos tarefas. Temos é que funcionar muito bem para podermos observar, porque eu estou a ver que vem aí uma enxurrada de ideias que eles já tornaram a dar e uma faz uma coisa, outra faz outra, outra faz outra e vamo-nos esquecer destes meninos (referindo-se às crianças atrás mencionadas). Será que vamos?</p> <p><b>SC<sub>2</sub></b> - (referindo -se à actividade) Agora, nesse primeiro momento a que é que podemos recorrer? Contamos? Também é bom ouvir, nem sempre é obrigatório ter suporte visual, até porque ajuda a imaginar. Trago o filme que te falei ... também é uma estratégia diferente! Trago o filme?  Estagiária – Pode ser. E depois na 2ª parte vamos para a sala de música, para ser diferente?  <b>SC<sub>2</sub></b> – Sim, sim.</p>
<p><b>COO - Cooperação</b></p>	<p>Estagiária - (recorda um interesse das crianças): - Quando quiser eu mando a carta, a carta com a fotografia.  <b>SC<sub>2</sub></b> – Envias? – Pergunta-lhe a educadora.</p>

**SC<sub>3</sub>** -Olha 5ª feira é o dia da história. Eu tinha pensado no que o R. falou, como é que ele dizia "Madagáscar", que falou da selva e do leão.

A estagiária recorda a situação. A equipa ri-se ao lembrar os comentários das crianças. Por acharem que a situação foi importante para as crianças pensam em trazer de volta este interesse.

Educadora e estagiária combinam, então, o filme que vão trazer para as crianças verem. Avaliam em traços gerais como correu o último filme que as crianças viram. Acertam pormenores relativamente à gestão do tempo do filme (quando fazer intervalo, quanto tempo, ir mesmo ao recreio exterior, horas a que terminará o filme).

(...)

Estagiária - E eles vão questionando ...

SC<sub>3</sub> - E no final também falamos com eles sobre os animais da selva.

(Recordam em conjunto este filme que já conhecem)

SC<sub>3</sub> - Eu já não me lembro muito bem, mas era ...

Estagiária – Era um leão, um hipopótamo, girafa .....

Auxiliar – E a zebra.

Educadora e estagiária falam da experiência da água que querem realizar. A educadora diz que tem um livro com muitas experiências e a estagiária sugere também as experiências da brochura de Ciências do Ministério da Educação. Decidem em conjunto qual será a experiência mais adequada para as crianças, tendo em conta o que eles estão a viver.

**SC<sub>5</sub>** - Acho que era muito importante fazer esta experiência e eles estão na onda dos cientistas, querem ser cientistas, temos que aproveitar - referindo-se ao interesse vivido com as crianças através do projecto de sala.

ES – Podíamos perspetivar a aprendizagem em relação à interação das crianças. Podemos criar a arca dos distarces, dando-lhes a possibilidade de construir histórias

**SC<sub>8</sub>**- Isso elas gostam muito!

ES – Também faço muitas vezes danças de toda no recreio

SC<sub>8</sub>- Há uma forma também de cantar os bons-dias que faz parte dos jogos sociais. Eu não sei bem como é, mas vou tentar saber. É também uma maneira diferente de dinamizar este momento da rotina.

ES – Eu vou ver se também descubro.

**SC<sub>8</sub>** - Uma vez que estivemos parados algum tempo, esta foi uma boa forma de retomar o assunto.

ES - Eu noto que eles querem saber mais. Quando chego de manhã começam logo a perguntar.

SC<sub>8</sub> - Quanto ao que eles falaram de tirar o leite, de ordenhar, eles não sabem muito bem o que é isso. Talvez trazer imagens ... eu tenho lá em casa um livro que é sobre os animais da quinta e tem essas imagens.

ES - Eles ainda hoje me perguntaram como é que era a máquina de tirar o leite

SC<sub>8</sub> - Para além de verem ... lembra-te o que eu te disse sobre a escola de Stº Tirso, da escola agrícola? Chegaste a ligar?

A estagiária aproveitou os conselhos da educadora e transmite-lhe todas as informações que conseguiu apurar para uma possível visita à Escola Agrícola, bem como das oportunidades de aprendizagem que as crianças poderão ter.

A educadora por seu lado também falou com a coordenadora da instituição sobre esta visita, informando a estagiária que devem ter

tudo pensado e organizado para apresentarem proposta à coordenadora.

Educadora – E em relação ao leite?

Estagiária – A Escola Agrícola não tem, mas eu sei que a Mimosa tem feito em várias escolas a divulgação do leite e como é produzido o leite ...

SC<sub>8</sub> - Lembras-te que eles disseram que o leite vinha do pacote! (risos)

A estagiária continua: - A Mimosa faz esta divulgação, mas é ao nível do 1º ciclo.

SC<sub>8</sub> - Mas liga para lá, até pode ser que eles possam adaptar, e diz mesmo que é do interesse de um pequeno grupo de crianças e que era muito importante que eles cá viessem à escola e eles vêm.

ES - Eu também acho que sim.

SC<sub>8</sub> – Até se podia alargar às outras salas do Jardim, não achas?

ES – Eu também disse às crianças que se podia tirar o leite com as mãos e elas perguntaram: - Como é que eles tiram o leite com as mãos?

Eles agarraram nas maminhas que tinha no fato da vaca, mas não têm a noção de como é que se pode fazer isso.

SC<sub>8</sub>– Mas o livro que eu tenho em casa mostra como se faz e também fala dos animais que dão leite. A cabra também! Posso trazer.

ES– Sim, não é só a vaca!

SC<sub>8</sub> – Agora temos de explorar mais isso.

**SC<sub>8</sub>** – Podemos retirar algumas fotografias que estão na parede e criar um álbum dos animais, não sei ...!

ES – Até mesmo um livro dos animais da quinta e dá para ir registando o que eles aprenderam.

SC<sub>8</sub> – Sim e podíamos montar ali na entrada o que eles já sabem, o que eles querem saber.

ES – Era engraçado fazer o placard mesmo com a forma da vaca.

SC<sub>8</sub> - (a educadora acena afirmativamente).

ES - Vou falar com eles.

**SC<sub>8</sub>** - Lembras-te daquele jogo que lhes trouxeste para elas jogarem no computador e que resultou muito bem? Eu também tenho em casa 2 jogos com animais que posso trazer. Também é uma forma diferente de apresentar, mas mesmo assim temos que criar jogos diferentes para aquela área.

ES – Eu fiz inicialmente uma pesquisa ...

**SC<sub>9</sub>** – E não puseste aí o que eles já sabiam? Porque havia muitas coisas que eles já sabiam!

ES – Sabiam que o mel vem das colmeias; das flores do pólen tiram o mel; tira-se o molho que é muito docinho; partem-se os ovos e nascem; elas põem ovos.

SC<sub>9</sub>– Também disseram outra hipótese: que elas ferravam.

ES (apontando para o registo) –Já tenho aqui. (continuou a dizer as hipóteses). “Fazem zumbido para voar; estão sempre a zumbir para picar as pessoas”.

ES - Em relação às abelhas, as abelhas permitem trabalhar a questão da identidade, ou seja as abelhas trabalham em conjunto para fazer o mel, trabalham em conjunto para um bem comum ....



	<p>ES – Eu acho que é muito interessante eles reflectirem sobre essas coisas.</p> <p><b>SC<sub>9</sub></b> e <b>ES</b> - E deixá-los a pensar - referem a educadora e estagiária em simultâneo, rindo por perceberem que estão em sintonia.</p> <p><b>SC<sub>9</sub></b> – O ano passado eu tive sorte porque eles eram pouquinhos e dava para fazer um trabalho individualizado muito bom e tu repara que estão habituados a pensar e a dar ideias, sugestões.</p> <p>ES – Estão, estão!</p> <p><b>SC<sub>9</sub></b> – Bem, voltando ao dia do pai. Temos que fazer então a prenda, eu e a auxiliar tratamos da prenda, está bem?</p> <p>Estagiária – Eu, então, posso tratar da história.</p> <p>SC<sub>9</sub> – E que estratégia estás a pensar utilizar?</p> <p>ES – Primeiro tenho que ler a história e depois tenho que pensar na estratégia a utilizar. Eu e a outra estagiária já estivemos a pensar em construir um mural para a instituição.</p> <p><b>SC<sub>10</sub></b> – O que eu estou a começar a sentir e que me está a preocupar é que eu não tive tempo, porque me deixo entusiasmar tanto com o que eles pedem que depois não tive tempo nem para fazer portfólio, nem para observar as crianças que foram mencionadas a semana passada. Porque a semana passada nós mencionámos aqui quatro crianças e eu cria-lhes dar um apoio mais individualizado, mas não consegui. Então hoje temos que ...</p> <p>ES – seleccionar algumas crianças?</p> <p>SC<sub>10</sub> – Não, temos que pensar numa estratégia para funcionar nesta próxima semana.</p> <p>ES – Eu fico com 5 ou 6 crianças para observar, a C. (educadora) fica com outras e pedimos a ajuda da L. (auxiliar) para observar outras crianças. Eu acho que assim já ia funcionar.</p> <p><b>SC<sub>10</sub></b> – Eu acho que sim.</p> <p>A estagiária explica à educadora como pensa distribuir no tempo as actividades que propõe. A educadora concorda com a estagiária.</p> <p>ES – A partir das personagens que as crianças disseram, podíamos fazer novas imagens, até pesquisar na internet e depois fazermos a técnica do conto redondo.</p> <p>A educadora dá também a sua ideia:</p> <p><b>SC<sub>10</sub></b>- Eu também pensei para isto ... imagina colheres de pau... construimos as personagens com colheres de pau e depois contávamos-lhes a história que eles próprios criaram.</p> <p>Agora o importante era tentar que eles nos dissessem o conteúdo da história, como fizeram hoje.</p>
<p><b>INT - Interajuda</b> <b>APO - Apoio</b></p>	<p>Estagiária – E fazemos outra vez com o grupo dividido?</p> <p><b>SC<sub>2</sub></b> - Eu acho uma boa solução, porque adiantamos trabalho aqui e no ginásio e tornou-se mais rentável, diz a educadora reflectindo com a estagiária sobre a melhor forma de organizar o grupo para as sessões de movimento.</p> <p><b>SC<sub>2</sub></b> - Agora, se calhar, numa próxima visita pedes e eles já trazem os instrumentos de sopro, que é o que eles contactam menos: é sopro e teclas.</p>

	<p>A estagiária pergunta à educadora: - Tonto fazer isso? - referindo-se à estratégia para contar a história.  <b>SC</b><sub>2</sub> pára um pouco para pensar e diz: - A história é muito longa ... muito pesada, mesmo que a contemos por partes temos de ser nós a reformular e a adaptá-la.</p>
<p><b>DIS - Disponibilidade</b>  <b>RES - Responsabilidade</b></p>	<p><b>SC</b><sub>1</sub>. Tu acabas por nunca ver, não é, porque é 6ª feira e tu acabas por não assistir. Temos que arranjar maneira de trocar, se calhar, um bocadinho os dias.</p> <p>ES - A dança renascentista tenho pena mas, de facto, não posso observar.</p> <p><b>SC</b><sub>1</sub>. Nós arranjamos maneira de tu poderes observar e ver se há possibilidade de pôr esta actividade noutra dia.</p> <p><b>SC</b><sub>1</sub>. Como mais uma vez poderá ser no final de semana e tu não ias poder ver deixei para 2ª feira.</p> <p>ES -Obrigada. Vão fazer-me uma surpresa também a mim?</p> <p>SC<sub>1</sub>- Vocês vão ver o que é que está lá escrito. Como 2ª feira é o dia das surpresas e de tudo o que seja novo...</p> <p><b>SC</b><sub>5</sub> - Na 4ª feira não estás, mas eu vou apresentar às crianças a 2ª semana da quaresma. Vou-lhes mostrar um powerpoint. Ainda não te mostrei as semanas todas da quaresma, pois não? Acho que também devias ficar a conhecer.</p> <p><b>SC</b><sub>6</sub> - Vamos também ficar a pensar se chamamos cá os pais, se é viável ou não. Já tive algumas mães a querer agendar virem cá. Poderei marcar para o dia que não estás, para não te tirar tempo de trabalho com as crianças, mas por outro lado também é bom veres.</p> <p><b>SC</b><sub>7</sub> – Acho que é importante também veres o intercâmbio com o 1º ciclo. É importante teres esse tipo de experiências. Se algum dia poderes estar, acho que era ótimo para ti.</p> <p><b>SC</b><sub>7</sub> - Tens alguma dúvida, queres tirar alguma dúvida, achas que estás mais segura?  Estagiária – Sim, está tudo a correr bem, também qualquer coisa tenho sempre o à-vontade de lhe perguntar.  SC<sub>7</sub> – Mas há alguma coisa que gostasses de experimentar ou que te sentes menos à vontade ... é que isso tem de ser trabalhado, não é fazer só aquilo que se gosta. No que tiveres mais dificuldade é que tens que insistir um bocadinho mais.  ES – Ao nível das experiências, de vez em quando, dependendo da experiência tenho alguma dificuldade, mas preparo muito bem em casa.</p>

**Quadro nº 6 - B**

**Dimensão – BEM –ESTAR**

Categorias		Unidades de sentido
RELRES de respeito	Relação de	
DIA - Diálogo		<p>A estagiária partilha uma experiência que viveu no estágio anterior e que, de forma semelhante, poderão proceder à construção de um barco que se desloca.</p> <p><b>SC<sub>2</sub></b> - Como é que era? - Mostrando interesse na proposta da estagiária.</p> <p>ES – Tem que ter um triciclo velho, mas que ande. Eu devo ter alguma coisa lá para casa.</p> <p>SC<sub>2</sub> – Eu também sou capaz de arranjar.</p> <p>A educadora revela entusiasmo com a proposta da estagiária, dizendo “Ai a loucura no início, todos a quererem ir pescar!”</p> <p><b>SC<sub>3</sub></b> – Agora temos que ver que flores é que eles querem.</p> <p>ES – Temos que começar para a semana - o que a educadora concorda</p> <p>SC<sub>3</sub> - O que é que eles queriam? – tomando nota.</p> <p>ES – Brilhantes e tinta com brilhantes.</p> <p>SC<sub>3</sub> – Podíamos era ver várias técnicas.</p> <p>A estagiária procura numas revistas algo que possa interessar.</p> <p>SC<sub>3</sub> – Oh M. (auxiliar) pede o ferro às irmãs?</p> <p><b>SC<sub>7</sub></b> - Para a semana vamos arrancar com a experiência do feijão ou não?</p> <p>ES - Acho que é melhor depois das férias da Páscoa, se não eles não acompanham o crescimento do feijão!</p> <p>SC<sub>7</sub> - Tens razão, acho que é preferível depois das férias.</p> <p><b>SC<sub>8</sub></b> - Não sei se reparaste que ontem experimentei com eles aquela técnica da simetria. Na ideia deles aquilo é magia!</p> <p>Estagiária (ri-se) – Pois é!</p> <p>Eu também tenho uns registos de observação que fiz. Um é sobre o A. (cr.) e outro é do Af. , eu acho que foi por ver o da J. no placard, escreveu o nome e ninguém sabia que ele já era capaz de escrever.</p> <p>A educadora conversa também com a estagiária sobre observações das crianças.</p> <p>SC<sub>8</sub>- O A., embora saiba escrever algumas letras, mas ainda não sabe escrever o nome completo.</p> <p>ES – Ele escreve, mas com as letras trocadas. Nós podíamos ...</p> <p>SC<sub>8</sub> e ES (em simultâneo) – criar aquelas plaquinhas.</p> <p>ES – Depois os outros ao verem também querem ir atrás.</p> <p>SC<sub>8</sub>– Hoje já estavam alguns a dizer que não queriam colar a fotografia.</p> <p>Educadora – Então vamos criar as plaquinhas. Até é uma forma de estímulo.</p> <p>ES – E na 6ª feira regista logo o que eles querem saber? – Pergunta à educadora, mostrando preocupação.</p>
<b>EMP</b> – Empatia		

	<p><b>SC<sub>3</sub></b> - Pois, tu não estás em nenhuma avaliação! É pena. Estagiária – Hei-de estar.  <b>SC<sub>3</sub></b> - Tu não estás na 6ª feira, mas quando chegares eu digo-te.</p> <p>A estagiária mostra à educadora que as actividades promovidas pela instituição não lhe permitirão planificar para esse dia (3ª feira).  Refera ainda:  <b>ES</b> - 4ª feira não estou, resta-me 5ª feira.  <b>SC<sub>5</sub></b> - Nem sei o que hei-de dizer em relação a isso! - mostrando compreender a situação da estagiária.  E já tenho aqui muitas coisas (promovidas pela instituição) agendadas até às férias da Páscoa (expressão de admiração e preocupação da estagiária).  Não sei se queres apontar já tudo para estares a contar.</p> <p><b>ES</b> – Então esta experiência fica planificada, mas eu não estou!  <b>SC<sub>5</sub></b> - Mas tu querias participar nesta actividade, não é?  Sugere propor a troca de uma das actividades promovidas pela instituição para a tarde, no sentido de a estagiária poder assistir e participar na experiência, mas a estagiária lembra que já pediram uma vez, ao que a educadora, compreendendo o desejo da estagiária responde:  - Não faz mal, pede-se duas vezes! (risos)</p>
<p><b>RELPOS – Relação positiva</b>  <b>CON - Confiança</b>  <b>COM - Comunicação</b></p>	<p><b>ES</b> – Aqui já vou entrar com a expressão dramática.  <b>SC<sub>5</sub></b> – Até que enfim! – sorrindo para a estagiária.  <b>ES</b> – E na 5ª feira vou tentar dar resposta ao que eles pediram, ou seja fazer as flores.  A estagiária mostra-se preocupada com o tempo que tem para realizar as actividades relativas à Primavera.  <b>SC<sub>5</sub></b> – Não te afijas, a Primavera começa agora mas ainda dura muito tempo!  O que não fizermos nesta semana fica para a outra e explicamos às crianças que a Primavera são 3 meses e durante esse tempo podemos fazer muitas coisas. Portanto, não vamos fazer tudo numa semana só.  A estagiária partilha com a educadora observações que fez das crianças  <b>SC<sub>5</sub></b> - A educadora ouve com atenção e sorri. (silêncio)</p>
<p><b>AUTE - Autenticidade</b>  <b>HUM - Humildade</b></p>	<p><b>SC<sub>9</sub></b> - Eu também vou procurar, também tenho que perceber um bocadinho de abelhas. Por acaso tenho um medo delas terrível.  <b>SC<sub>9</sub></b> - Quando cheguei ao final da história foi muito engraçado ouvir os comentários das crianças, o que eles achavam sobre o pai. Só que eu fiz uma asneira muito grande porque não registei o que eles disseram.</p>
<p><b>BOMAMB – Bom ambiente</b></p>	<p><b>ES</b> – Eu desde pequenina que estou habituada, porque o meu avô é apicultor, mas é em Vila Real, é muito longe.  <b>SC<sub>9</sub></b> – Eu tenho medo que elas me piquem.  <b>ES</b> – Mas nem todas as abelhas picam, vai descobrir isso a partir dos livros. Só algumas fêmeas é que ...  <b>SC<sub>9</sub></b> – O problema é saber quais são as que picam, quando é que eu devo fugir. (risos da educadora e da estagiária)</p>
<p><b>ACO - Acolher</b></p>	

## Quadro nº 7 - B

## Dimensão – CAPACITAÇÃO

Categorias	Unidades de sentido
FEE – Feedback	<p>A educadora diz que propôs então às crianças terem uma sessão de cinema no dia dos seus anos.</p> <p><b>SC</b><sub>1</sub> - Eu vou mostrar-lhes o vídeo que tu (estagiária) trouxeste da dança, do Cabo da Boa Esperança, mas não era muito bem aquilo que lhes apetecia.</p> <p><b>ES</b> – Pois, devia ser uma coisa mais da idade deles!</p> <p><b>SC</b><sub>1</sub> - Eles dizem que querem ver, mas não era bem aquilo. É festa e não era bem aquilo.</p> <p>Então propus que as crianças escolhessem dentro dos filmes que temos aqui, que não viram e querem ver. Começaram a sair muitas ideias e eu como tenho muitos lá em casa vou trazer e eles depois escolhem, fazemos sorteio e vai ser uma tarde diferente e porque assim eles quiseram.</p> <p><b>SC</b><sub>1</sub> - Eu acho que há pontos aqui a falar um bocadinho sobre esta semana, também quero saber como é que tu te sentiste através das actividades, através do grupo, através de ti mesma.</p> <p><b>ES</b>- O que eu senti em relação à planificação e avaliação desta semana já consegui perceber melhor e cada vez estou mais inteirada da forma como temos de organizar e panificar. Acho que a estratégia do índio correu bem, mas desta vez achei que, se calhar, já não iria ter tanto impacto, mas percebi pelo que a C. (educadora) me disse da L. (criança) que esteve sentada ao meu colo e das expressões que ela fazia e do restante grupo. Vim um bocado a pensar o que é que eu vou fazer desta vez, será que vou conseguir outra forma lúdica para os cativar, porque às vezes eu penso será que eu ainda consigo fazer outro tom de voz</p> <p><b>SC</b><sub>1</sub> – Sim, porque eu percebi quando me perguntaste: “Oh C. será que eu não devia utilizar outra estratégia? E eu disse que por um lado é bom, mas por outro eles gostam tanto deste tipo de estratégia e acham tão diferente e o trabalhar a dramatização, porque percebem que tu és a C. (estagiária), (...) eu acho que eles aplicam, e tu fazes isso muito bem, que é puxar pelos conhecimentos que eles já têm e eles respondem-te a isso. E toda essa intervenção ... acho que é muito bom. Agora que acho que também tens que pensar noutra tipo de estratégias e se quiseres apresentá-las deves e podes fazer, tens toda a abertura para isso.</p> <p><b>SC</b><sub>1</sub> - Noutro dia estavam aqui na mesa as roupas que tu deixaste e eles no intervalo do almoço apareceram aqui e começaram a chamar por mim para eu ver a roupa que o índio deixou.</p> <p>Crianças – Então não sabes que é a C. (estagiária)? – segredaram as crianças à educadora.</p> <p><b>SC</b><sub>1</sub> -É muito bom para nós percebermos que eles ficam satisfeitos e tudo o que eles queriam fazer até agora foi concretizado, a não ser as roupas que eles continuam a insistir e nós temos de arranjar maneira. Eu não encontro, mas tenho de mandar fazer ou alguma coisa ...aqui é difícil e eu não tenho experiência de costura. Até lhes fui dando ideia as mães ou avós que saibam costurar para virem à sala ajudar a fazer a roupa dos navegadores.</p> <p><b>ES</b> – E se fossemos lá em baixo à sala ver o que é que há?</p> <p><b>SC</b><sub>1</sub> – Mas já fui lá (sorri) ...</p> <p><b>ES</b> – Eu também já lá fui e eram roupas mais de adultos.</p> <p><b>SC</b><sub>1</sub>- Então decidi ... porque eles adoram aquilo. O facto do sari vir da Índia, o facto da capa do índio ...</p> <p>A educadora refere a alegria que as crianças expressaram ao verem a roupa que o índio lhes deixou.</p> <p><b>SC</b><sub>1</sub> - As crianças acharam muita piada, a L. chorava de rir e foram para casa contar. E eles estavam todos contentes. – Refere a educadora relativamente à dramatização que a estagiária realizou.</p>

A estagiária chama a atenção da educadora para a ideia que teve: - Uma coisa que eu fiz com aquelas 4 crianças antes de eles irem para a piscina peguei numa história, que é da "Largatinha comilona" e fiz uma coisa que experimentei noutra estágio e dei uma folha a cada um e não mostrei as imagens e ia contando a história e pedia para serem eles

**SC1-** interrompe: a recontarem

ES continua: a desenharem e eu apenas lia, nem sequer lhes mostrava as imagens .....

SC1 - para imaginarem

ES - Sim para vir mesmo a criatividade deles. (...) O G. descreveu a história completamente à letra, talvez algumas coisas não sejam tal e qual o que está no livro, mas o sentido que ele quis dar foi tal e qual. Depois reparei que quando o E. falou o G. comentou "Só dizes isso?"

ES - E eu lembrei-me que se calhar seria importante fazermos esta estratégia ....

SC1 - E o M. escreveu com manuscrito.

ES - E desde que foi isto ele escreve sempre com manuscrito.

SC1. Também pode ser por causa da irmã. Ele acaba por imitar. Ele agora anda todo entusiasmado com as letras porque é capaz de identificá-las.

SC1. O que eu acho é que foi uma actividade gira e interessante e se calhar era importante e como prémio de terem estado à espera e terem feito esse trabalho agora podiam mostrar aos outros meninos.

ES- Em relação à Torre de Belém, acho que correu bem.

**SC1** - Muito bem!

ES – E por isso sinto que nesta próxima semana tenho que brincar mais um bocadinho com eles.

**SC1-** Eu concordo contigo.

**SC1** – E eu agora também posso dizer que esta semana correu bem, a não ser aquele imprevisto de 5ª feira, mas a semana foi muito organizada, também senti isso na semana passada, as crianças já sentem uma certa organização e fazem com que tu sejas o elemento da sala e interagem contigo também. A distribuição de tarefas está a funcionar muito bem, porque é perceber – o que é que uma pode fazer e a outra também, porque eu tenho vindo a aperceber-me que tu queres fazer tudo e queres empenhar-te em tudo e dar o melhor de ti, mas tens de perceber que a organização e a gestão do tempo e das actividades também são importantes. É bom que se te ocupas de uma situação e de uma actividade ou de uma dinâmica, ocupas-te dessa enquanto eu me ocupo da outra.

**SC1** - Tem havido um crescimento e acho que isso é de louvar. Até mesmo a reacção que tens tido com eles e na intervenção tem havido uma certa evolução.

**SC2** – Nós vamos avaliando e reflectindo todos os dias. Se calhar vamos começar então pelo início da semana, como é que está a correr.

A história já tínhamos falado que o facto de a estratégia ter sido uma personagem diferente, um cientista (a estagiária), conseguiu cativar o grupo todo e também foi o personagem que possibilitou às crianças compreenderem algumas piadas da história. Também

lhes deu oportunidade de criarem soluções. Eles ficaram fascinados!

**SC<sub>2</sub>** - Acho que foi muito positivo mesmo. E também o feedback que eu tenho tido dos pais comprova isso mesmo. Foi interessante a forma como organizaste a actividade.

**SC<sub>2</sub>** – Eu pessoalmente gostei [da vinda da tuna à sala] e acho que o grupo também ficou muito mais rico. E também foram para casa dizer.

**SC<sub>2</sub>** . Ontem disseste que quem não tinha instrumento para tocar tocava com o instrumento do nosso corpo e eles logo disseram que eram as palmas! – Disse a educadora valorizando a criatividade da estagiária

**SC<sub>6</sub>** - Então esta semana foi a pintura dos ovos ... já tínhamos falado, a caça ao tesouro esteve muito bem, esteve bem organizada, acho que correu bem, foi positivo.

**SC<sub>6</sub>** - Em relação à história não sei, esta semana foi assim ...

Est. - Muito atribulada

**SC<sub>6</sub>** - Não tiveste assim mais ...

Em relação às caixas e ao material acho que já temos material que chegue.

**ES** - O que notei é que aquele grupo com quem estive a trabalhar não referiu os compositores, mas .... não sei.

**SC<sub>6</sub>** - Se calhar o interesse deles não está tanto nos compositores, está mais no quererem fazer as coisas e verem, mexerem, fazerem.

Acho que foi importante teres feito alguma referência, tanto que eles falaram em casa. Algumas mães acharam graça a eles dizerem que se os compositores foram pessoas que já viveram há muitos anos porque é que ainda tocam na rádio.

Os pais da M., que são professores de piano, até deram a ideia de estudarem uma peça pequenina de uma história infantil, de um compositor que não me lembro o nome e vão tocar uma música a 4 mãos, mas não vão só tocar vão também dinamizar a história para eles perceberem que a música conta a história, mas também precisa da dramatização para eles perceberem que apesar de terem sido escritas há muitos anos são músicas intemporais. São usadas muito em histórias.

Também já se falou no Pedro e o lobo. Muitas vezes o associarem as histórias aos músicos tem mais interesse do que falar do autor, para eles se calhar não lhes diz tanto.

**ES** . - Esta semana também estive com um grupinho de crianças e estivemos a fazer a sequência dos músicos de Bremen e eu perguntei-lhes: “E então em que país é que é?”. Eles levantaram-se e foram logo apontar no mapa a Alemanha.

**SC<sub>6</sub>** - Essa vertente também achei interessante, exploraste o país, as bandeiras e eles associaram também. Agora o autor em si ... O Chopin, o Mozart fica-lhes no ouvido, mas não são todos. Há ali um grupinho que mostra algum interesse. Assim como a pesquisa, há pais que estão a mandar, outros que dizem que as crianças não falam, não dizem... Há uma percentagem pequenina de crianças que estão sempre muito interessados.

[As sessões de movimento são realizadas por professora especializada. Contudo a estagiária também pode experimentar].

**SC<sub>7</sub>** – É verdade, tu também ficaste de fazer a sessão de movimento, é para a semana? E o que é que achas das sessões que tens vindo a assistir? Tens reparado que ela muda muitas vezes de estratégia? Tem que ser com muito dinamismo, tens que modificar a

tua voz, não pode ser tão monocórdica. Eu acho que está um bocadinho melhor, mas já te falei que é uma das coisas que tens de melhorar, está bem? A maneira de estar, de fazê-los reagir e viver ... É a voz, é o corpo, a maneira como te exprimes, como olhas para eles, isso tens de melhorar um bocadinho. Claro que isso vai devagarinho e vai com a prática, mas também tem que partir de dentro de ti, está bem?

**SC7** - Achei que a história que contaste ontem correu bem ... correu muito bem e eles também gostaram muito de fazer a sequência, fá-los pensar e rever a história e eles recontaram-na também.

**SC8** - Hoje cantaste. Em relação a esta actividade acho que correu muito bem. (risos da estagiária)

ES – Eu estava a querer trabalhar as cores e achei aquela música tão engraçada, tão engraçada ...

**SC8** – E também trouxeste aquelas imagens! Foi muito gira a actividade, acho que correu muito bem. Quando estavas a contar a história fazias perguntas às crianças mas davas logo a resposta, isso é que tens de evitar. Também percebi que tinhas medo que a participação deles levasse a mudar de assunto, mas as perguntas deles são importantes.

ES – Eu apercebi-me.

**SC8** - A música que lhes cantaste acho que eles vão querer repeti-la mais vezes, porque eles gostaram muito (risos da estagiária). Aquelas imagens podem ficar, porque eles podem recriar, podem querer cantar sozinhos.

A estagiária propõe plastificar as imagens, o que a educadora acha boa ideia.

**SC8** - Se reparares, eles imitam-te! – Diz a educadora reforçando o quanto as crianças gostaram da canção.

ES – Eu depois até posso trazer mais imagens.

**SC9** - Quanto à apresentação da história “Somos diferentes”, o olhar para o espelho, verem as suas características físicas e dizerem o que mais gostam de fazer acho que promoveu a partilha entre o grande grupo.

Esse foi um momento muito bonito!

ES – Eu tentei escolher a área do jardim (área da sala) porque, à partida se pretende trabalhar o respeito pelo outro.

**SC9** - E achas que resultou?

ES - Por um lado não resultou porque é uma área escura e os meninos estavam muito apertados. Foi por isso que na actividade seguinte contei outra história mas já os sentei noutra espaço (tapete acolhimento).

**SC9** - Acho que o momento correu bem. Podia ter corrido melhor se eles não estivessem tão juntos e depois eles não conseguiram ver. Nem era o facto de estar pouco escuro, mas porque estavam muito apertados e eles são bastantes.

ES – De resto acho que a história foi bastante produtiva. Eles aprenderam as diferentes características, porque há crianças altas, crianças baixas e às vezes diziam: olha a G tem o cabelo encaracolado e faziam essa comparação com o personagem da história.

ES – Eles hoje já falavam nos insectos. A lagarta não tem antenas.

**SC9** – Por acaso era uma coisa que devias ter registado ... não dar a resposta de imediato às crianças. Eu percebi o que ele (crianças) te estava a dizer que eram bolas, ele estava a associar a lagarta ao bichinho de conta.

**SC9** – Eu acho que foi muito engraçado!

ES – E muitas vezes eles viam pormenores do rosto que nunca tinham olhado, nunca tinham experimentado e diziam: -tenho olhos



	<p>azuis e os outros diziam não, não tens olhos azuis, tens olhos verdes. Os outros também ajudavam a compreender quais eram as características.</p> <p><b>SC<sub>9</sub></b> – Eu compreendo a tua intenção, nós já ontem falamos sobre isso, mas tem de haver mais participação deles. O que é que eles fizeram?</p> <p>ES – Colaram ...</p> <p>SC<sub>9</sub> – Eu reparei que hoje já tentaste que eles recortassem ...</p> <p>ES – Eram muitas máscaras e depois o tempo ...</p> <p><b>SC<sub>9</sub></b> - Devíamos ter previsto isso com mais antecedência.</p> <p>SC<sub>9</sub> – Eles têm que participar activamente nas coisas ... no que vai acontecendo na sala.</p> <p>ES - Concordo plenamente. Acho que hoje melhorei um pouquinho.</p> <p>SC<sub>9</sub> – Eu nem digo que tu não trouxesses elementos já preparados. Recortar uma borboleta é difícil, há crianças que não conseguem, às tantas cortam-na a meio. Mas pelo menos poderem ter opções de pintar, colar, usarem lápis de cor, lápis de cera, serem mais participativos nas máscaras deles. ES – Eu hoje já tentei e também ontem verifiquei pelo feedback que a C (educadora) me deu que realmente eles tinham que ter mais participação nas máscaras ...</p> <p><b>SC<sub>10</sub></b> - Como tu não fizeste J. (estagiária), eu vou dizer o que eu senti nesta semana que passou. Eu notei um grande empenho nas actividades que foram sugeridas pelas crianças. Notei que grande parte do grupo sabia exactamente o que iria fazer na 2ª feira, na 3ª, na 4ª, tinham bem presente as diferentes propostas que eles tinham feito.</p> <p>ES – Então a planificação que estamos a fazer com as crianças está a dar resultado!</p> <p>SC<sub>10</sub> – Está.</p>
<p><b>MOD - Modelo</b></p> <p><b>AUTO - Autonomia</b></p>	<p>ES - E por isso é que eu pensei que se calhar podia fazer-se esta estratégia com o grupo todo para esta próxima história, não é que eu deixe de vir caracterizada, não é nesse sentido porque isso também pode ajudar, mas era, se calhar, fazê-los representar desta forma.</p> <p><b>SC<sub>1</sub></b> - E podes, porque é uma forma de eles fazerem o registo daquilo que estão a ouvir, outra forma de registar e depois até podiam registar no placard (exterior à sala) para que os outros meninos também pudessem ver.</p> <p>ES - Mas isso fica, então, pendente e quando acabarem as férias faz-se na semana seguinte.</p> <p>ES – E a estratégia é na mesma o powerpoint. Em relação à sessão de movimento vamos continuar com a estruturação espacial e planifico eu ...</p> <p><b>SC<sub>1</sub></b> – Queres planificar a sessão de movimento?</p> <p>ES - Sim</p> <p>ES - A construção da Torre de Belém está concluída.</p> <p>Na hora do conto faz-se, então, aquela estratégia ...</p> <p><b>SC<sub>1</sub></b> – Queres utilizar essa estratégia utiliza.</p>

**SC<sub>2</sub>** - A sessão de movimento ...

Estagiária - Eles adoraram.

A estagiária dá ideias para complexificarem o jogo da próxima vez. Propõe estratégias para próximas sessões. A educadora aceita as sugestões da estagiária e desafia-a a avançar na actividade com as crianças, dizendo:

**SC<sub>2</sub>** - Podíamos, se calhar, introduzir já os cartões.

**ES** – Eu faço.

**SC<sub>2</sub>** . A estagiária explica como pretende desenvolver a actividade. A educadora concorda com a ideia, mostra compreender as intenções pedagógicas para a actividade, deixando a estagiária experimentar.

**ES** - Podíamos, desta vez, já ensaiar no fantocheiro.

**SC<sub>2</sub>** – Podemos. (pensam sobre a melhor maneira de utilizar o fantocheiro).

**ES**– Ontem lembrei-me do que já falamos sobre andar a trabalhar pouco a expressão dramática e como eles gostaram muito daquele jogo dos grupos dos animais. Podíamos pegar no jogo que eles têm ali, de equipas e cada equipa ...é um jogo de mímica. Eles tiram um cartão e sai um animal que eles têm que imitar e os outros adivinharem.

**SC<sub>2</sub>** – Aponta já para ficar a ideia.

**ES**- Na 2ª feira já vamos introduzir a selva, como diz o R. “a selva”. Temos que ver os animais que eles querem, porque no Jardim zoológico vamos dar mais atenção a esses.

**SC<sub>3</sub>** – Claro!

**ES** – Na 2ª feira é dia da música. Repetimos?

**SC<sub>3</sub>**– Sim.

A educadora tenta recordar-se do que se passou entre 2 crianças. A estagiária procura nos seus registos de observação e tenta situar o momento.

**ES** – É o registo nº 4 (Lê o registo. Riem-se). Eu trouxe uma experiência sobre isso. Podíamos fazer na 3ª feira!

**SC<sub>3</sub>** – Por acaso podíamos fazer essa experiência “Flutua ou não flutua?”, até porque eles já trouxeram materiais quando nós pedimos.

Se calhar voltamos a perguntar a cada um o que quer trazer e depois faziam o registo em cartolina.

**ES** – E se puséssemos também as hipóteses que eles vão dizendo, o que eles acham que vai acontecer ao objecto deles. Utilizávamos um quadro que vem nas brochuras do Ministério e fazíamos no dia da surpresa.

**SC<sub>3</sub>** – Fazíamos na 3ª feira.

**SC<sub>4</sub>** - Depois do lanche, acho que podias continuar com a história, ou não? (risos da estagiária). Ora diz lá o que é que tinhas pensado fazer?

**ES** – Fazermos a história do foguetão e estava a pensar dinamizá-la com fantoches, colheres de pau, uma vez que são 2 personagens da história, a Rita e o Tiago.

<p>SC<sub>4</sub> - Podemos trazer o fantocheiro que está na sala de vídeo</p> <p>ES - E o foguetão estava a pensar fazer em cartolina com um suporte para a minha mão para o poder mover.</p> <p>ES - O grupo de estagiárias gostava de fazer uma actividade conjunta agora para a Páscoa, aliás nós queríamos conversar com todas as educadoras porque queríamos fazer com as crianças, lá fora, uma caça aos ovos.</p> <p>Explica à educadora qual era a ideia, referindo a estratégia e recursos a utilizar. A educadora pergunta relativamente à organização dos grupos e em que dia estão a pensar fazer.</p> <p>SC<sub>4</sub> – A ideia está ótima, agora pensem num dia em que não colidam com as actividades propostas pela instituição, senão tenho aqui logo pais a perguntar porque é que o filho não esteve na aula de inglês ou na aula de ginástica. Juntem os horários das várias salas e façam o cruzamento para ver a disponibilidade. Não é muito complicado, agora não sei dizer qual é o dia! E a melhor hora será às 11h.</p> <p>SC<sub>4</sub> - Queres acrescentar mais alguma coisa?</p> <p>ES - Dos jogos?</p> <p>SC<sub>4</sub> - Há áreas aqui que nós não estamos a trabalhar. É preciso avaliarmos e só depois partimos para a reorganização de ... à partida será dos jogos, mas pode até nem ser. – Diz a educadora referindo -se ao quadro de frequência das áreas.</p> <p>SC<sub>6</sub> - E agora neste tempo de férias pesquisares tu também e trazes algumas ideias. – propõe a educadora lançando o desafio à estagiária</p> <p>SC<sub>6</sub> - Eles vão de férias e, se calhar, vai cair um bocadinho no esquecimento. Depois, contar-lhes uma história ou algo que lhes lembre o que se estava a fazer. Queres também experimentar fazer um puzzle?</p> <p>ES - 3ª e 4ª vou ficar à tarde.</p> <p>SC<sub>6</sub> – Ficas 3ª e 4ª?</p> <p>(silêncio)</p> <p>ES – Trago então na 4ª feira mais um puzzle.</p> <p>ES – As crianças também me disseram (à estagiária disfarçada de vaca): “Gostava muito de conhecer a tua casa” .</p> <p>SC<sub>8</sub> – Claro, tens que as convidar um dia!</p> <p>ES (concordando com a educadora) – Eu acho que era importante levá-las e depois apresentar-lhes os outros animais. Eu acho que era engraçado virem 2 animais ao mesmo tempo. Elas deliraram com estas coisas.</p> <p>SC<sub>8</sub> . Bom, mas então está previsto fazermos agora a apresentação dos animais.</p> <p>ES - Eu queria também aproveitar para trabalharmos as cores. Há crianças que confundem o vermelho com o amarelo. Podíamos propor uma actividade com a técnicas do sopra.</p> <p>SC<sub>8</sub> - As crianças ficam muito cansadas com essa técnica e faz dores de cabeça.</p> <p>ES - Mas as crianças podem utilizar um conta-gotas – diz a estagiária explicando os procedimentos à educadora, que a ouve com atenção.</p>	
--	--

**SC<sub>8</sub>** - Está bem, podemos experimentar!

**ES** - Outro dos registos que eu tenho foi do D. é que um destes dias estava a brincar com as crianças na casinha e ele disse-me que faltam as cortinas nas janelas, ele queria ir dormir e não tinha cortinas nas janelas. Portanto, gostava de fazer com ele as cortinas para a casinha.

**SC<sub>8</sub>** - Portanto, queres por o problema ao grupo e ver se querem mesmo fazer as cortinas na casinha. Está bem!

- E já pensaste como vais fazer?

**ES** - Eu arranjo o tecido, até pode ser branco para depois eles poderem pintar.

**SC<sub>8</sub>** - Com carimbos ou assim? Está bem, então.

**SC<sub>8</sub>** - Silêncio. (A educadora procura dar espaço à estagiária para que ela faça as suas propostas).

**ES** – Estive a pensar que para melhorar a interacção entre eles também é importante trabalhar a parte dos sentimentos, dos afectos uns pelos outros, é um trabalho a fazer ao longo do tempo. Talvez procurarem imagens em revistas e verem as expressões das pessoas ou até mesmo fotografá-los, filmar ...

**SC<sub>8</sub>** - Até acho muito interessante.

**ES** –É verdade, eu lembrei-me de uma actividade para promover a interacção entre as crianças . Temos um saco com pulseiras, em que a pulseira tem uma imagem que é igual à outra. Eles depois de tirarem a pulseira têm que descobrir o parceiro e depois fazerem uma actividade juntos, para não estarem sempre a trabalhar com os mesmos.

**SC<sub>8</sub>** - É uma ótima ideia!

A estagiária sugere à educadora fazer intercâmbio com crianças de outra instituição que também estão a trabalhar os animais.

**SC<sub>8</sub>**– É como é que nós estabelecemos essa interacção com o outro grupo?

**ES** – Pode ser através de cartas ...

**SC<sub>8</sub>**– Acho que sim. Nós até podemos filmar ...

**ES** – Era engraçado, até porque eles têm a mesma idade.

**EC<sub>8</sub>**– Isso não tem muito a ver com a idade - esclarece a educadora.

Se fossem mais velhos poderiam talvez apresentar com outras formas de registo. Nós podemos fazer um filme, talvez até gravar uma conversa com eles ... depois esperamos o feedback.

Também existia a hipótese de irem lá ou virem cá, mas isso é mais complicado por causa do transporte.

**ES** - Mas eu até acho engraçado assim, porque hoje em dia a correspondência está a cair em desuso - reforçando a sua ideia inicial  
**Educadora** – Está bem, começamos assim, depois depende do que for acontecendo, se acharmos interessante podemos propor à coordenação ou irmos lá ou eles virem cá.

**ES** – Eu e a outra estagiária queremos fazer para a semana uma manhã recreativa sobre “O Pássaro da alma”, mas estamos a pensar que seria melhor com os grupos separados para ser mais íntimo por causa do sentido da história e também será mais fácil.  
**SC<sub>8</sub>** - Está bem.

	<p><b>SC10</b> - “Queres fazer tu isto? ES - “Posso fazer”.</p> <p>A estagiária sugere à educadora – Se calhar era melhor começarmos já 3ª f. e fazermos por pequenos grupos e um bocadinho todos os dias.</p> <p><b>SC10</b>– Pois é. Até podem começar já hoje.</p> <p>- Então vamos lá recapitular: temos de registar a canção das abelhas. Queres fazer tu esta actividade com as crianças? ES – Sim, posso fazer.</p> <p>SC10 - Podes explicar a tabela em pequenos grupos, e para isso irás precisar de um momento ao longo de vários dias. Não sei se é assim que estás a pensar fazer.</p> <p>ES - Todos os dias explico um bocadinho, mas primeiro iria apresentá-la em grande grupo e no momento em que cada criança fosse escolher a área eu ia para a beira da tabela e orientava mais ou menos.</p> <p>SC10 - Está bem.</p> <p>A estagiária lembra a educadora que ainda não acabou o trabalho dos instrumentos que iniciou com as crianças na semana anterior em que mostrou os instrumentos, agora as crianças ouviriam os sons dos mesmos para depois os identificarem. Utilizariam os sentidos. Primeiro através da visão, depois audição e depois tacto.</p> <p>SC10 – Está bem. Quando é que queres fazer?</p> <p>ES - Finalmente experimentar as diferentes características dos instrumentos.</p> <p>SC10 – E não achas que isso é muita coisa? Mas tu queres fazer com o grupo todo ou só com um grupo pequeno? Experimentas e depois avaliamos. É assim que nós aprendemos!</p> <p>- Falta-me aqui só colocar ... mas diz tu o que é que tinhas pensado?</p> <p>A estagiária propõe estratégia para dinamizarem o dia do pai de modo as crianças participarem o mais possível.</p> <p>SC10 – Está bem e quando pretendes fazer essa abordagem?</p> <p>A estagiária partilha com a educadora os recursos que pretende utilizar, verificando se têm na instituição tudo o que precisam.</p> <p><b>SC1</b> – Agora, em relação à forma como tu te sentiste na realização das actividades, na tua postura em relação ao grupo, em relação à criança no seu ser individual, em relação a mim, se calhar em relação à forma de eu intervir ou não nas actividades, da minha interacção, se calhar até das minhas chamadas de atenção. Quero que tu me digas como é que tu achas que esta semana as coisas aconteceram.</p> <p>ES – 2ª feira quando eu trouxe a prenda do sari eu acho que a C. até soube dar outra ...</p> <p>SC1– Que engraçado, desculpa ter interrompido, eles não falaram disso parece que já ficou no passado, gostaram tanto mas não falaram esta semana.</p> <p>ES– Porque foi uma semana bastante cheia. Porque eles pediram o sari na 6ª feira, que a C. disse e eu escrevi na avaliação.</p> <p>SC1– É engraçado! Mas sabes que eu também tinha a noção disso, que parece que ficou na semana passada, foram tantas coisas vivenciadas esta semana ...</p> <p>ES – Eu penso que foi por causa disso, mas fiquei um bocado triste porque reparei que eles foram para a área dos descobrimentos e ninguém se quis vestir com o sari (prenda trazida pela estagiária) e pensei: - Será que gostaram? Mas o rectângulo também é difícil de porem sozinhos e eles como estão habituados a serem autónomos se calhar não querem pedir.</p> <p>SC1- “Exactamente”.</p>
<p><b>ORI - Orientação</b></p>	

ES - Temos que ir brincar para aquela área para que eles percebam que nós podemos ajudar e passem a utilizar.  
SC<sub>1</sub> – Ou então tu própria explicares como é que se coloca [o sari] e fazeres experiências com eles ali “ora agora põe tu”.

ES – Em relação à sessão de movimento ....  
SC<sub>1</sub> – Mantém-se a intenção pedagógica

ES – Trago na mesma o jogo do rato e do gato pela adesão que ele teve ou trago outro?  
SC<sub>1</sub> – Eles gostaram muito, mas temos de diversificar, mudar a estratégia

ES – Então o ensaio de finalistas já percebi que vai ser talvez 4ª e 6ª.  
SC<sub>1</sub> – É 4ª feira. Mantém-se o dia. A intenção pedagógica é a mesma.  
O quadro de nós pode manter-se, porque ainda estamos a concluir.

ES – mas aqui não se refere ... ?

SC<sub>1</sub>– Não se refere, porque já foi referido na outra planificação e é continuação. Mas se quiseres pôr até talvez seja bom para as crianças, para não se sentirem perdidas.

Estagiária pede opinião à educadora – E isto aqui damos continuidade, afixamos, o que é que acha?

SC<sub>1</sub> – Isso pode ser afixado no cantinho, mas primeiro temos que lhes dizer. E eles podem até desenhar o código deles.

ES – Se calhar até podes deixar na manta e eles na 2ª feira ...  
SC<sub>1</sub> – É tudo surpresa.

ES– um grupo de crianças convidou-me para jogar cartas e eu gostei e senti um bocadinho falta de brincar com eles. Talvez isso não tenha tanto a ver com a gestão da sala e sim com o facto de eu estar só mais da parte da manhã.

Em relação ao sari isso fez com que eu queira vir agora brincar um bocadinho mais com eles até porque uma professora da escola esteve a dizer que se pode trabalhar mas dizer que isso é uma brincadeira.

SC<sub>1</sub> – Tu podes estar aqui a dar apoio, porque eles são autónomos e tu sabes disso, e se tu delegares e orientares o que é que eles têm que fazer, porque isso também é uma orientação de trabalho em grupo e eles terem que se organizar e existir a entrelaçada, que é o que eu muitas vezes faço à tarde e aliás o que até agora fiz. Só que eu tenho que me organizar de maneira diferente. Peço, se calhar, a uma criança que até tem mais jeito para ajudar os outros e de certa forma apoiá-los e vou também brincar, porque eu vou também muitas vezes interagir com eles ali no cantinho dos descobrimentos.

ES– Só que se calhar como eu não tenho ainda muita experiência do resto da gestão como, apesar de estar aqui há dois meses ainda me sinto muito a conhecer muitas das coisas da sala, porque isto é um mundo de coisas, nem se calhar um ano dá para conhecer, só uma experiência de anos. Se calhar, por isso, tenho que brincar um bocadinho mais com eles.

SC<sub>2</sub> - Para a semana temos os fantoches para continuar, o farol à partida já fica pronto.

A estagiária lembra que têm pouco tempo para fazer o presente do dia da mãe.

SC<sub>2</sub> – Então na 2ª feira vamos introduzir a história – Sugere a educadora, aconselhando determinada estratégia uma vez que a história é longa.

ES – para eles saberem em que parte é que têm que tocar? - Pergunta a estagiária, uma vez que a história vai ser acompanhada por instrumentos musicais

**SC<sub>2</sub>** – Sim, eu acho que a história precisa de ser mais trabalhada porque vai ser grande. Primeiro, se calhar, contarmos, lermos e recontarmos, para depois numa fase seguinte ...

ES – Utilizarmos os instrumentos - completando a frase da educadora.

**SC<sub>2</sub>** - A educadora lembra que têm que contar com a vinda de uma mãe à sala que vem falar da higiene oral. A educadora recorda o que têm, ainda, para fazer.

A estagiária pede orientação à educadora no sentido da melhor estratégia a utilizar para introduzir esta actividade. A educadora, que já conhece bem este grupo aconselha:

**SC<sub>2</sub>** - Acho que a carta deve conter um testemunho dos meninos da outra instituição que explicam como fizeram. Mas e porque é que os meninos se lembraram de escrever a carta a estes? Tem de haver um motivo. (combinam a estratégia). Mas o grupo ao ler a carta até pode ter outra ideia e vai essa por água abaixo.

**SC<sub>2</sub>** – Também vou pôr aqui [na planificação] o início da construção do barco. Ainda nos faltam os tubarões, que foi o que eles disseram. Fica na planificação, depois se não conseguirmos ... Também é bom eles perceberem que não é só dizer, as coisas também demoram tempo a fazer.

**SC<sub>3</sub>** – Temos também que mandar as circulares para pedir as pesquisas desta semana aos pais sobre os animais da selva, como fizemos com as outras.

Também temos que ver porque nesta semana vão as capas dos trabalhos para a Páscoa. Tem que ser feito nesta semana.

ES – Se calhar ocupam-nos um bocadinho por dia?

**SC<sub>3</sub>**– Todos os dias. Sabes o que é que eu tinha pensado como eles associam a borboleta da Quaresma, como eles já sabem as cores e cada semana é uma cor que significa alguma coisa, eles estão ansiosos por ver a borboleta contente. Nós podíamos pegar naquela borboleta e ampliávamos nas capas. A M. (auxiliar) pode fazer isso?

ES – E ficava a capa e eles decoravam como quisessem e eles esta semana até vão fazer as borboletas para o painel.

**SC<sub>3</sub>**– Então começamos 2ª feira que é para estarem prontas na 6ª feira.

Também temos que ver outra coisa. Que para o dia da mãe, temos dia 8 de Abril, que é o último dia.

ES – E depois quando viermos é já ...

**SC<sub>3</sub>**– Já é a semana do dia da mãe.

ES - Eles tinham falado que queriam um vaso com flores verdadeiras! Recorda à educadora uma das observações das crianças.

**SC<sub>3</sub>** - Por causa do dos pais que não era verdadeiro – referindo-se à prenda do dia do pai.

E o que é que a M. disse hoje?

E – Que precisavam de terra ... o R. disse que faltava, eu percebi que era o amor, e eu dizia-lhe: - o amor? E ele dizia: - não! Ele disse-me: - é uma coisa para as flores nascerem e eu perguntei-lhe: - amor?

R. (criança) – Não, aquelas coisinhas que parecem cebolas.

ES – E eu disse-lhe: - ai, os bolbos!  
Então anotei: precisamos de um vaso, terra, água, tinta para pintar e os bolbos e os vasos pintar com brilho e com brilhantes.  
SC3 – Então podíamos fazer para o dia da mãe.

A estagiária sugere a técnica da pintura para as crianças pintarem o vaso para o dia da mãe, mas a educadora lembra que essa técnica foi utilizada no dia do pai e que agora podiam experimentar algo de diferente. Propõe algumas técnicas à estagiária para escolherem uma. Pensa melhor e sugere dar a escolher às crianças. A estagiária concorda.

ES – Podemos na 2ª feira falar com as crianças para escolherem as técnicas ...

SC<sub>3</sub> – Não, tem que ser antes.

ES – Então a M. (educadora) na 6ª feira (dia em que a estagiária não está) fala com as crianças?

SC<sub>3</sub> – Porque eles vão começar na 2ª feira. Decoram primeiro o vaso e depois à medida que vão fazendo vão plantando os bolbos. Agora temos que ver que bolbos vamos plantar. Convinha ser uns que crescessem rápido, mas não há.

ES – Não sei se vai ser fácil.

SC<sub>3</sub> - Se nós lhes perguntarmos eles só conhecem um que é o jacinto, que foi aquele que plantamos, mas podíamos apresentar algumas imagens de flores e eles escolhiam.

ES – Os bolbos costumam trazer na embalagem as instruções. Eu hoje passo no Jumbo e vou ver ou vou ao horto e amanhã até trago imagens para deixar aqui.

SC<sub>3</sub> – Tiras uma fotografia às imagens que existem lá. E assim amanhã imprimimos e mostramos as flores ao grupo. Ai umas quatro flores – sugere a educadora.

SC<sub>3</sub> - Ou seja 2ª temos a capa dos trabalhos, o dia da mãe e a canção da Primavera acompanhada com clavas. Na 3ª a experiência. (silêncio)

Estagiária – E temos já a plantação na 3ª feira. Na 4ª temos a visita ao Zoo.

SC<sub>3</sub> - Para o projecto, vamos dar 2ª e 3ª para trazerem pesquisas. Amanhã mando o pedido para os pais para pesquisarem animais e o habitat da selva.

SC<sub>3</sub> - A educadora sugere verem o filme noutra espaço que não a sala de actividades e diz ter já requisitado o data show e o computador para ser diferente.

Revê com a equipa o que têm para fazer e o tempo de que dispõem.

ES – Portanto, a prioridade são as capas.

SC<sub>3</sub> - Na 6ª feira eu falo com eles para saber como é que eles querem decorar a borboleta da Quaresma [para colocar nas capas].

SC<sub>4</sub> - Ontem quando me disseste que uma das áreas que se podia dinamizar seria a área dos jogos e eu disse logo que concordava plenamente, só que eu ia fazer uma sugestão antes, criarmos um quadro, não sei o que é que tu pensaste, mas eu ontem fiquei a pensar um bocadinho e acho que podíamos criar um quadro de frequência das áreas e medirmos isso durante uma semana e então depois com eles fazermos uma avaliação desse quadro para aferirmos e ver se isso vai de encontro àquilo que realmente eles querem e porquê. Então a partir daí avançarmos para a dinamização.

ES - O quadro já está feito, vou trazer para a próxima semana e a partir daí vermos a permanência deles nas áreas e depois



reflectirmos se devemos dinamizar a área dos jogos ou não.

**SC<sub>4</sub>** - Ao apresentar o quadro perguntar-lhes que leitura é que eles fazem inicialmente do quadro em si e depois explicar-lhes qual a razão de ser do quadro. Gostava que eles também vissem, uma vez que é um grupo de cinco anos com alguns elementos de seis, a frequência deles nas próprias áreas em si, para depois podermos ver quais são as áreas que eles mais gostam, que menos gostam, que frequentam menos e depois ir de encontro àquilo que tu estás a dizer “o que é que gostariam de ter nas várias áreas”, de acrescentar, de construir.

Portanto, a proposta de registo da frequência. Isto pode dar quase até à hora do lanche. Era necessário que viessem já os dias da semana definidos. As várias áreas eu não as traria já registadas, porque queria que fossem eles a fazer essa nomeação, ou seja, quais são as áreas que eles acham que existem na própria sala e que gostariam que fossem contempladas.

ES - E aproveitamos as fotos.  
SC<sub>4</sub> - Naturalmente. Ou então se for um quadro para uma leitura de uma semana apenas há um registo em que eles próprios podem assinar, com as fotos dá para podermos ver qual é a permanência e se há um saltitar ou não das várias áreas durante o dia.

**SC<sub>4</sub>**. Hoje vamos lançar a ideia dos pacotes de leite para fazermos a base do foguetão.

**SC<sub>4</sub>** – Eu gostava também que eles usassem, mas o que gostava que direccionasses para alguns deles (nomeia 4 crianças) que têm mais dificuldade e gostava de os ver a manipular e ver o que é que eles retiveram da história. Os outros poderão também dar uma ajuda, mas essencialmente esses quatro meninos. Porque são as áreas em que eles estão menos envolvidos e gostava de ver como é que eles se vão sair.

E a história propõe o quê? (responde pela estagiária) A construção do fantocheiro, que foi ideia do T., portanto é ele que vai dar o arranque (sorrisos da estagiária).

Estagiária – Fazemos o registo, não é?

Educadora – Às 14h Podemos fazer o registo de como ou de que materiais é que vamos precisar para construir o fantocheiro, mas eu não gastava muito mais tempo aí e avançava mesmo para a construção do foguetão para que eles comecem a visualizar o que vai ser feito.

**SC<sub>4</sub>** - Às 14.45h é ginástica. Terá que ser conversar um bocadinho sobre o que já foi feito e pouco mais, porque eles às 9.20h eles têm que lanchar, porque a seguir têm inglês.

Às 11h avançar para o foguetão. Não vão estar todos a fazer o foguetão, eu sugeria que estivessem três, quatro, depois outros poderão participar e poderá ser à vez, vão-se revezando. Os restantes ...

ES – poderão ir para as áreas, ou brincar nas áreas ou

SC<sub>4</sub> – Sim, para também se poder fazer esse registo da transição de área para área.

Esta conversa que vamos ter no acolhimento poderá também ser para os alertar para o que vai acontecer às 11h, de que não vão poder estar todos a construir o foguetão .....

De tarde vamos continuar e vamos também começar também com a construção do capacete do J. em esferovite ... não será em esferovite, (a estagiária tenta interromper) mas vai ser em pasta de papel. E eles vão continuando a transitar pelas áreas

SC<sub>4</sub> – 4<sup>a</sup> feira: acolhimento às 9h, lanche e expressão motora às 11h.

De tarde vão continuar com ...  
ES – os trabalhos em curso

**SC<sub>4</sub>** - Vamos continuar com a construção do foguetão, mas também com esta tarefa.

Vamos também fazer um jogo, o jogo dos ovos escondidos. Eu só espero que esteja bom tempo, porque vai ser lá fora na quinta. (a estagiária sorri).

**SC<sub>4</sub>**- 6ª feira, dentro do que estamos a fazer como é que vamos dar seguimento?

ES – Como o nosso tema não tem a ver com as profissões ... mas se surgir alguma coisa daí (refere-se à visita aos bombeiros). Mas temos o sistema solar e o astronauta ...

SC<sub>4</sub> - Aqui de manhã não prometo, só se for às 11h, porque na primeira parte da manhã terão um acolhimento curtinho, lanche e inglês. Nessa altura podemos falar com o grupo e fazer o ponto da situação do que foi feito durante a semana, o que é que eles acharam da visita. De tarde será feita a planificação em ordem à semana seguinte.

SC<sub>4</sub> - Portanto, falar um pouco sobre a profissão do bombeiro, do astronauta e ver um pouco o que é que eles vão dizer acerca disto e deixar isto em aberto. De tarde, agarrarmos nisto que eles estão a dizer e partirmos para o trabalho da semana seguinte.

**SC<sub>5</sub>** - Vamos ver, então, agora a planificação dos meninos, que tu apontaste tudo, não apontaste? (a estagiária confirma).

Na 2ª feira não vamos fazer aquilo que combinamos hoje com os meninos na assembleia?

ES - Sim – responde a estagiária dizendo o que as crianças pediram para fazer na semana seguinte:

- Querem fazer as flores para a Primavera, querem fazer uma árvore cheia de flores, querem fazer o passarinho, os pássaros que até temos o molde e algumas borboletas e eles pintavam e podiam até utilizar outras técnicas.

SC<sub>5</sub> - Podemos usar aquele molde, mas também podemos fazer com que eles criem alguns.

ES - Aqueles que pediram podiam fazer. Se calhar usar o meio-termo, alguns nós e usar diferentes técnicas, e outros eles.

SC<sub>5</sub>- Está bem, mas temos que planejar isso tudo direitinho, senão depois é confusão.

E a canção, não falaram também da canção? Podemos também fazer o registo da canção. Temos é que começar a colocar isso por dias.

ES - Eu não estou a ver é tempo!

SC<sub>5</sub>- Pois não, pediram muita coisa.

ES - Acho que podíamos restringir à decoração da sala, à árvore e flores, passarinhos.

SC<sub>5</sub> - Mas na 2ª feira para introduzir o segredo eu acho que devíamos contar uma história, dramatizar alguma coisa, trazer alguma fantasia para isso. Criar uma fantasia para introduzir o dia da floresta, o dia da Primavera e o dia da árvore, senão parece caído do céu e não é essa a intenção (a estagiária sorri).

A educadora diz que tem muitas histórias e que pode facultá-las à estagiária e ela escolher. Sugere ainda:

SC<sub>5</sub> - Até podíamos contar a história lá fora. Se o tempo estiver bom vamos lá para fora para o meio da mata, leva-se o computador, contas a história lá no meio e fazíamos tudo lá fora. Não gostas dessa ideia?

A educadora pergunta também a opinião da auxiliar.

- Temos que aproveitar este espaço que é muito bom, este espaço da quinta.

ES – A minha ideia é aproveitar o espaço exterior e fazer jogos, uma actividade de música.

SC<sub>5</sub> – Para a história levamos uma manta, aliás temos que fazer a lista do que vamos precisar para não andarmos dentro e fora: a manta, a cartolina (lembra a estagiária), os lápis, ou marcadores, se calhar é melhor marcadores, a história ...  
A estagiária lembra outros materiais que é preciso levar para realizar a actividade no exterior. A educadora sugere o aproveitamento de material existente na instituição. Alerta a estagiária para a importância de serem as crianças a transformarem o material, dizendo que *“importa que as crianças percebam que estão a reciclar o material”*. Sugere a estratégia que podem utilizar para abordar as crianças.

SC<sub>5</sub> - Então na 2ª fica a história, ficam os segredos ecológicos, a escolha da árvore onde vão enterrar o tesouro. Tudo isto com o objectivo de ... em parte a ecologia é para dar resposta ao projecto da instituição.  
E vai ser a semana toda a falar um pouco nisso.

ES – Pois, para se comemorar a chegada da Primavera. A nossa intenção é que eles se responsabilizem com o tal segredo: o que é que eles vão fazer para proteger a natureza e o planeta.

SC<sub>5</sub> – Porque está relacionado com o nosso projecto dos planetas, está tudo incluído. Estamos sempre a viver em relação a isso.  
ES– A intenção é que desenvolvam uma responsabilidade individual para com o planeta.

**SC<sub>6</sub>** - Vamos então ver esta semana. Temos a caça ao tesouro  
ES - A história do pinto pançudo vai ficar amanhã, eles vão semear o milho. Eu já abri 2 garrafas de água.  
SC<sub>6</sub>- Não era melhor numa floreira?  
ES - Sim, mas eu pensei porque causa da reciclagem, dos materiais ... e como também é o projecto da instituição  
SC<sub>6</sub> - Sim pode ser, então amanhã depois de contares a história é que fazes essa actividade, não é?

ES- Já estive a pensar para a semana de 26 porque também estive a olhar para as planificações e eu tenho necessidade de os observar nas áreas a brincar. Deixar alguns momentos, 2 ou 3 dias na próxima semana. Depois, começar com eles, se calhar, a pintar as caixas.

**SC<sub>6</sub>**- Primeiro temos que perguntar o que eles querem fazer, em termos de instrumentos, ideias ...  
ES - Eles fizeram desenhos sobre o que já conhecem.  
SC<sub>6</sub>- E o que é que eles disseram?  
ES- Instrumentos, violas, pandeiretas, tambores, vários instrumentos.

**SC<sub>6</sub>** - Chamarmos os pais a virem cá e ajudarem-nos na construção. Mas é preciso é perceber o que é que eles querem construir e a I. foi a única que trouxe as imagens de instrumentos com material reciclado, embora a M. também tivesse trazido a viola que construiu em casa com as caixas e o livro também que o professor de música falou.  
SC<sub>6</sub>. Agora vêm as férias provavelmente vai cair no esquecimento e, se calhar, depois também mando um mail aos pais para fazer uma recolha com eles em casa para ver se vêm outras ideias.  
Eles gostam quando o professor de música traz as baquetas. Se calhar é partirmos por aí para a construção.  
SC<sub>6</sub>. Eu pensei que quando estivesse com eles a fazer o registo do que queriam fazer ...  
ES - Não, eles fizeram só do que já conheciam.  
SC<sub>6</sub>. Mas agora e mediante os instrumentos que já conhecem, da recolha que foi feita e que já viram o que é que eles gostavam de construir com os materiais que foram trazendo, porque eles trouxeram muita coisa, não é? Com os materiais que eles têm trazido,

com as caixas, com os rolos, o que gostariam de construir. Não sei se é essa a tua ideia?

ES - Sim, era isso mesmo.

SC<sub>6</sub> - E agora neste tempo de férias pesquisares tu também e trazes algumas ideias.

ES - Já tenho visto algumas coisas, mas os sites não são muito perceptíveis de entender as coisas.

SC<sub>6</sub> - Os brasileiros têm muita coisa. Se fores ao Google há muita coisa. Se pesquisares instrumentos reciclados vais encontrar. Aparece muitas coisas com latas ... porque há muitos grupos ... até falámos nisso para a festa de final de ano. Noutro dia estávamos a comentar com o professor de música em fazermos tipo um piquenique todos juntos (J.I. e 1º ciclo), chamarmos cá o grupo Toca a rufar, aqueles que tocam só com latas e há outro também, que é uma banda de Barcelos e é só com instrumentos de plástico e fazem música com isso.

Agora é as caixinhas, é as violas, é os tambores, mas se é isso que eles querem vamos por aí. Se calhar agora torna-se mais urgente fazeres isso.

ES- Agora metem-se estes 15 dias, mas eu tinha feito aqui um levantamento: deixá-los brincar mais um bocadinho nas áreas, começar a construir os instrumentos, pintar as caixas, decorar como eles quiserem, se calhar vou optar por voltar mais um bocadinho atrás e perguntar o que é que eles querem construir.

Também há a questão biblioteca, voltar a falar das regras, fazer o registo, afixar e fazê-los pensar um bocadinho mais, o que é que tem mais uma biblioteca, sabem que tem livros que contam histórias, mas o que nós podemos ter mais numa biblioteca ...

SC<sub>6</sub> - Podes aproveitar as pesquisas que eles trouxeram, ainda tem ali imensa coisa! Até fazermos um livro de investigação com eles ... Não sei se era isso?

ES - Exacto. Eles têm ali os livros de histórias, estão catalogados por tamanhos.

SC<sub>6</sub> - Se calhar também insistires com eles nisso, colocares os livros nos respectivos lugares. Por exemplo, ontem uma mãe deixou ali um livro. Aproveitei logo para falar sobre os cuidados a ter com os livros. Claro que há ali livros que já têm décadas. O cuidado a ter com os livros, o folhear devagarinho, aquilo que já foste falando também. Mas terem as regras, como tinhas dito, era uma boa ideia.

SC<sub>6</sub>- Eles têm o inglês a ginástica, a música e há sempre aquele dia mais confuso. Mas depois do lanche, aproveitando o momento de reunir o grupo, em vez de irem para a manta e fazer os jogos como eles costumam fazer, e até é uma forma de os outros lancharem mais rápido, aproveitar esses momentos e fazer uma pequena actividade, uma história, um puzzle. Esses momentos também dão para conversares um bocadinho com eles ... Depois à tarde como vai metade do grupo vai para a ginástica, fica um grupo ainda grandinho e dá perfeitamente para trabalhar com eles e é também uma forma de eles dizerem aos amigos o que fizeram. SC<sub>6</sub>- Queres ficar a pensar e depois mandas-me por e-mail?  
ES- Sim.

SC<sub>6</sub> - Temos que organizar o grupo, há coisas que eles não conseguem fazer sozinhos e tem que estar sempre um adulto com eles. O que eles querem fazer do tambor é arranjar-lhes o material.

ES - Eu vou ver se consigo arranjar as argolinhas, porque depois dali vai a corda.

SC<sub>6</sub> - Ou então também prender com arame à volta, mas tem que ficar muito bem esticado.

SC<sub>7</sub> - Vamos primeiro fazer um balanço daquilo que foi feito, daquilo que os meninos mais gostaram e das pistas que eles nos vão

dando do que pretendem continuar a trabalhar e a viver. Esta semana temos já muitas pistas dadas por eles, porque na 2ª feira, apesar de estarmos na Primavera, o dia esteve muito mau, com muita chuva e então falamos um bocadinho da Primavera e explicamos. Eles sabem que na Primavera tudo fica mais bonito, aparecem as flores, os passarinhos, mas eles viram que estava a chover e começamos por aí, não foi P. (estagiária)?

- Queres falar um bocadinho? Tens aí observações das crianças que podem ajudar – diz a educadora tentando encorajar a estagiária a falar.

ES – Estávamos a conversar e eles disseram que estava a chover e estávamos a ver de onde vinha a chuva e eles disseram que vinha das nuvens, mas não sabiam como é que ia lá parar. Estavam com essa dúvida.

SC7 - Lembra-te de alguns comentários importantes das crianças? - pergunta a educadora, tentando ajudar a estagiária a participar neste momento de planificação e a perceber o que deve ter em conta.

- “As nuvens ficavam cheias e muito escuras”, “como é que as nuvens esvaziavam?” “Como é que a água vai parar às nuvens”?

, – diz educadora procurando orientar a estagiária.

Sugerimos que cada uma ficasse a pensar, não foi? Agora eles vão para casa e perguntam aos pais. Nós temos uma intencionalidade, porque temos feito várias experiências com água que têm tido muito sucesso e hoje até vamos fazer outra.

- Queres falar daquelas que já foram feitas?

A estagiária começa a falar mas parece um pouco nervosa. A educadora começa a contar a experiência e a estagiária pouco depois começa a participar.

A educadora toma nota de uma das propostas: experiências com água.

SC7 – E também temos em conta as sugestões deles. Podemos falar do ciclo da água.

-E relativamente ao que fizemos esta semana?

ES – Fizemos o coelho e temos que terminar.

SC7 - Uma coisa que eles pediram foi pintura de flores. Já fizeram as flores com os copos de iogurte e hoje vamos fazer a experiência da água com as flores. Qual foi a frase que o A. disse para pormos no cartaz?

ES - “Nós crescemos com a ajuda da água”.

Vai dando sugestões de como deve ser desenvolvido o trabalho com as crianças.

SC7 - Mais coisas que tenhas observado?

**SC7** - Eu também me lembrei que se o tempo melhorar podemos ir lá para fora para o espaço que temos reservado para semear e plantar, se não podemos fazer uma sementeira cá dentro

ES - Podemos fazer a sementeira do feijão.

SC7 – Sim, ou a dos bolbos.

SC7- Outra coisa que me preocupou bastante foi que o A. trouxe este livro e o Af. esteve a ver e quando nós o mostramos ficou muito impressionado com uma coisa que era importante falarmos : novamente o barco. E já que estamos a falar de proteger o mundo ele ficou muito impressionado com a poluição deste barco. É que o ano passado nós trabalhamos muito o mar e eles ficaram muito ligados ao mar e a tudo o que ele contém. Efectivamente, ele ficou muito impressionado com esta imagem!

Por isso, eu acho que podemos falar da natureza, mas não nos esquecermos também da água dos rios, do mar, como é que os devemos proteger, não era? Claro que isto surgiu do A., agora vamos ver se o grupo vai ou não aderir.

SC7 . Também não podemos esquecer as casinhas para os passarinhos que o avó do T. fez ...

ES- Pois, também me estava a lembrar disso!

SC7 sugere - Podíamos ir lá fora e fazer um jogo ou contar uma história sobre passarinhos e depois colocar as casinhas nas árvores, mas temos que dar continuidade àquilo, está bem?

ES - Não nos podemos esquecer também da manhã recreativa.

SC7 - É 2ª feira e é a caça aos ovos, não é?

ES - Já que eles gostaram tanto de trabalhar no computador e nem todos o utilizaram, podia dar continuidade àquela actividade que já fiz com alguns.

SC7 - Sim, mas tu registaste os que estiveram lá? Depois convém ter tudo direitinho (refere-se aos registos de observação). Fazes com o resto do grupo, que são os mais novinhos. Vais ver que vão ter um bocadinho mais de dificuldade.

SC7 - Para a semana é a semana da Páscoa, vais dar continuidade ao coelhinho?

ES - Dá para terminar isso e dedicar a semana à Páscoa.

SC7 - Temos que pôr também na planificação a caminhada para a Quaresma, está bem? É a 4ª caminhada. Eu acho que eles estão a gostar muito da história!

SC7 - Temos também que pensar nos objectivos que pretendemos com estas actividades [da semana da Páscoa]. A estagiária vai partilhando com a educadora os objectivos para a semana.

ES - O D. já me veio falar sobre os números. Ele quer mesmo aprender os números!

SC7 - Podemos brincar com os números! - sugere a educadora à estagiária aproveitando para dar algumas ideias de actividades para trabalhar este interesse com as crianças.

SC8 - E depois em relação aos outros animais que tu tinhas pensado ... agora, se calhar, está na altura, e agora se nós pudermos dar sequência. Por exemplo, hoje apresentaste esta actividade, amanhã podemos dar continuidade ...

ES - Sim, eu poderei trazer-lhes um animal novo por semana, não digo que venha vestida completamente, mas posso trazer um ou outro adereço que identifique outro animal.

SC8 - Pois, não precisa de vir sempre a vaca, mas a vaca pode trazer um acompanhante, outro animal, que pode ser outra pessoa caracterizada .... Posso ser eu, a A. (auxiliar) ou a R. (auxiliar), porque elas também gostam de participar.

SC8 - E agora isto ficou assim um bocadinho no ar por isso é preciso registar com eles. É que eles ontem fizeram algumas perguntas, já sabem algumas coisas. De uma forma simples, que eles sejam capazes de ler, não é? Podemos criar ali naquela entrada [da sala]. Temos que criar um espaço para isso, não é?

SC8. Também queria falar contigo sobre o seguinte: já que o grupo utiliza tão bem o quadro dos lanches (tabela de uma entrada), até já são capazes de fazer a leitura, podíamos fazer o mesmo com o quadro de presenças.

ES - Criar uma tabela de dupla entrada?

SC8 - Dupla ainda não, mas de uma entrada sim. Mas não te preocupes porque não é preciso fazer uma tabela nova, já temos a

tabela, é só colocar os nomes ao lado e os nomes é só aumentar.

**ES** - Relativamente a trabalhar a comunicação escola-casa estava a pensar fazer uns saquinhos para as crianças levarem para casa e meterem lá o que quisessem. Pode ser uma história.

**SC<sub>8</sub>** – Acho importante envolver os pais no projecto de sala, mas tem que se lhes explicar o que se pretende com esta iniciativa. Dentro de cada saco ir um textinho a explicar.

O que as crianças trouxeram de casa para o projecto vão partilhar em grupo. Depois temos de arranjar uma forma de guardar aquilo que eles trouxeram criando um livro... Eu vou fazer os sacos e depois arranja-se uma técnica para eles pintarem.

Com esta estratégia os pais ficam muito mais ligados ao que se passa na sala e as próprias crianças ficam muito mais motivadas.

**ES** – E têm muito mais a noção do que elas estão a aprender!

**SC<sub>8</sub>** . Mas isto tem que ser feito quanto antes, porque entretanto vem a Páscoa, vem o dia da mãe...

**SC<sub>8</sub>** - Vamos só assentar algumas ideias. Está aqui a ideia de vir um animal à sala, mas temos que pensar quem vem primeiro, quem vem a seguir, quem vai fazer, porque se pusermos a A., a R. (auxiliares) e eu também, temos de saber que é para criarmos a personagem e também trazermos algumas coisas.

**SC<sub>8</sub>** - Então o próximo animal a aparecer será o cavalo. Levá-los a pensar que existe um cavalo na sala e que é preciso tratar dele. Temos que estimular mais o faz-de-conta, que isso também é importante. Vamos ouvir o que eles dizem. E depois a sala pode ser alterada, se for preciso, em função do que eles quiserem, mas primeiro temos de falar com eles.

Se calhar é importante logo na 2ª feira fazer o registo no quadro de investigação. Eu até já te vi a preparar isso.

**ES** – É melhor pôr com imagens, é mais fácil para eles.

**SC<sub>8</sub>** - Em relação ao desenho, nós podemos ajudar a melhorar um bocadinho a forma como eles fazem a figura humana, porque muitos deles já fazem com algum pormenor, mas outros esquecem-se de desenhar o tronco, ainda fazem as pernas a sair da cabeça. Levá-los a tomar consciência do tronco pode ser através do próprio corpo deles. Por exemplo, deitar a criança em papel de cenário e contornar o corpo da criança e depois trabalhar o esquema corporal através do próprio corpo da criança.

**SC<sub>9</sub>** -Eu numa ocasião tinha um bichinho de conta guardado para eles e quando fui buscá-lo dentro da caixa tinha lá uma aranha, era isso que ele estava a tentar dizer e provavelmente tu vês muitas minhocas e não vês nada, porque elas nem sempre põem as antenas de fora e se calhar até há minhocas sem antenas.

**ES** – E também surgiram algumas questões: as abelhas têm antenas, não têm antenas e para que servem as antenas? O N disse servem para ouvir. Depois temos que ver se servem mesmo para ouvir. Eu registei tudo isso porque, à partida, são questões que eles querem saber a resposta. Eu registei tudo aquilo que eles iam perguntando: O que é uma colmeia? Onde está a colmeia? De onde vem o mel? As abelhas são do mesmo tamanho? A rainha é maior? O que é que elas comem? As abelhas põem ovos?

Depois também fizemos o registo das hipóteses em conjunto: as abelhas fazem mel para as pessoas comprarem na loja; é muito doce; elas estão sempre a zumbir para picar as pessoas. Mas depois o S. respondeu: - Picam porque vão tirar o mel à colmeia

**SC<sub>9</sub>** – Mas agora temos que validar essas hipóteses com eles.

**SC<sub>9</sub>** - Agora a 1ª coisa que temos a fazer em relação às hipóteses é investigarem e observarem. Não sei muito bem como é que os vamos pôr a observar abelhas ao vivo, mas se calhar as borboletas, que eles também têm falado muito nas borboletas.

**ES** - Em relação às borboletas a C (educadora) tinha-me dito para tentar arranjar uma moreira mas neste momento é muito difícil ...

**SC<sub>9</sub>** - Mas em relação às abelhas, o que é que eu ontem também te falei que podíamos arranjar para eles verem?

**ES** - Eu estive a pensar um fato de apicultor, uma máscara e tentar fazer um contacto com o parque biológico, trazer imagens

**SC<sub>9</sub>** - E aquilo que nós ontem falámos?

**ES** - Ah, de filmes, sim, sim. Era bastante interessante eles compreenderem a vida das abelhas.

**SC<sub>9</sub>** - Se calhar devíamos começar por aí!

**ES** - Pode-se também trabalhar a dança das abelhas. As abelhas também têm uma dança, um ritual

**SC<sub>9</sub>** - Uma coisa de cada vez. Se nós queremos dar este tipo de respostas temos que primeiro dar-lhes material para eles conseguirem ver e depois perceber o que é que acontece a partir daí, se não quem está a fazer o projecto somos nós. Um passo de cada vez, eu sei que podíamos fazer muitas coisas (sorrisos da estagiária), mas é preferível fazer devagar. Vamos mostrar-lhes o filme e depois vamos ver o que surge daí.

**ES** - Eu também pensei, isto são várias ideias que também vou tendo, existem vários tipos de mel, eles poderão provar...

**SC<sub>9</sub>** - Calma, primeiro vamos observar as abelhas. Eu também pouco percebo disto, vou ter que investigar. Percebo muito pouco e por isso o principal agora é eles observarem, verem, porque uma coisa é tu estares vestida de apicultora, mas eles não sentem o zumbir das abelhas, não as vêem em conjunto, percebem? É como nós, compreendemos muito melhor as coisas quando as vemos. Até podés aparecer de apicultor, mas era melhor primeiro o filme.

**SC<sub>9</sub>** - Em relação a isto está. Agora temos este mês que é um mês muito complicado. Os meninos agora estão a preparar o bolo para amanhã (dia de festa na instituição). Em relação às abelhas ...

**ES** - Procurar os vídeos.

**SC<sub>9</sub>** - Agora no dia 4 de Março não temos desfile, vamos ter os palhaços. Em princípio se estiver bom tempo, mas se estiver muito frio, não.

**ES** - Vou fantasiar-me de borboleta.

**SC<sub>9</sub>** - Eu não me vou fantasiar, fico com as crianças para elas não terem medo.

**SC<sub>9</sub>** - Pronto, então temos dia 18 dia do pai, temos um dia aberto aos pais. O que é que vamos fazer?

**ES** - Devia ser uma prenda que cada um escolhesse e eu tenho consciência disso, mas é impossível em termos de tempo. Não conseguimos dar atenção a cada criança individualmente para eles escolherem uma prenda e para a fazerem. Não vale a pena porque não temos tempo. Depois também temos outro problema, houve um ano que experimentei isso com as crianças, foi com as mães não foi com os pais, e as mães olhavam muito para as prendas dos outros meninos que eram diferentes. Algumas tinham mais investimento do que outros dependendo do que eles tinham escolhido e eu ouvia: - Porque é que não fizeste aquilo? Mas não é esse o motivo principal, o motivo é mesmo a escassez de tempo.

**SC<sub>9</sub>** - Temos agora o dia do pai já dia 18, dia 21 temos que plantar árvores com as crianças, depois de 21 a 25 temos a semana da leitura. **ES** - Eu a outra estagiária queremos fazer uma manhã recreativa para apresentarmos uma manta que conte histórias.



SC<sub>9</sub> – Em relação ao dia do pai o que eu proponha como prenda ... eu ia-lhes propor um porta-chaves, um pisa-papéis. Só que uma educadora já está a fazer porta-chaves, a outra, à partida, também vai fazer porta-chaves e eu pensei que como eles já tiveram aquela experiência de fazer o porta-lápis para a sala e estão a trazer-nos muitos rolos de papel, devia ser por causa de fazerem as abelhas, se calhar era uma alternativa fazer um porta-lápis e é uma coisa que eles fazem praticamente tudo, fazem-no todo. Nós só temos que fazer três tamanhos, um maior, um médio e outro mais pequenino, cortar e eles a partir daí podem fazer tudo sozinhos, fazem-no todo.

Eu acho importante isso, eu como mãe não gostava de receber uma prenda feita pela educadora. (a estagiária acena com a cabeça mostrando concordar com o que a educadora diz). As prendas são todas iguais e não deviam ser mas, pelo menos são eles que fazem.

ES- Na nossa formação, na ESE, o que nos dizem é que tem de ser a criança....

SC<sub>9</sub> – Tem de ser mesmo. Claro, há coisas que temos de ser nós a fazer, a árvore eles não conseguiam cortar a árvore, mas já conseguiram cortar as folhas, por exemplo.

ES – eles já conseguem recortar pelo contorno, tenho observado isso. Até conseguem fazer aqueles rolinhos pequeninos (a educadora concorda).

SC<sub>9</sub>- Aqueles rolinhos que vão ser aproveitados para o dia da mãe (explica à estagiária que, em princípio não vai estar no dia da mãe, uma vez que vai ser submetida a uma intervenção cirúrgica). É trabalho que eles vão fazendo e que depois pode ser uma prenda possível para a mãe.

SC<sub>9</sub> - Em relação ao dia do pai vai ser um dia aberto aos pais, tu já sabes porque estiveste na reunião. Tens assim alguma proposta?

ES – Para já só tenho uma música que eles podem cantar aos pais (a educadora esclarece que os pais não vêm todos ao mesmo tempo, que vão vindo durante a manhã).

SC<sub>9</sub> – Mas eu estava a querer saber se tens alguma sugestão para os motivar para o dia do pai?

Estagiária – Para já ainda não vi ...

SC<sub>9</sub> – Se calhar podíamos pegar naquela história que eu contei noutra dia.

ES da SC<sub>9</sub> – Eu e a outra estagiária tínhamos pensado numa proposta para toda a comunidade que é contar uma história “O meu pai é”, “o meu pai é gordo”, “o meu pai é alto”. Nós vamos fazer um mural, à partida.

SC<sub>9</sub> (volta a sugerir) – Também podes pegar naquele livro que é “Porque é que gosta de mim”,aquele que eu da outra vez li aos meninos, li-o só uma vez e, se calhar, tentar fazer com eles uma reflexão de uma forma diferente. O livro é muito interessante porque é uma criança que faz uma pergunta ao pai “Porque é que gostas de mim?” e o pai responde: “gosto de ti porque gosto” .... (A educadora continua a fazer um resumo da história à estagiária tentando mostrar-lhe os valores que ela encerra).

Podias pegar outra vez na história, porque nem todos os meninos a ouviram, foi da parte da tarde e alguns meninos estavam a dormir. E depois também poderão fazer o registo da história, não é? Podem fazer o registo do que é que gostam mais do pai, por exemplo. Aquele livro pertence a uma colecção que é a dos pequenos filósofos e é muito interessante o livro. E agora pode ser explorado de uma forma diferente. Já tiveram uma primeira abordagem.

ES – Eu acho que é muito interessante eles reflectirem sobre essas coisas.

Educadora e estagiária dizem ao mesmo tempo: - E deixá-los a pensar (riem ao perceberem que estão em sintonia).

SC<sub>9</sub> - Sim, deixá-los pensar e deixá-los falar. Eu sei que nós, às vezes, queremos a resposta... e nós às vezes estragamos aquilo que eles vão dizer, às vezes coisas muito mais interessantes e nós já estamos estereotipadas, é aquilo, aquilo, aquilo. Mas isso é uma coisa que tu também vais aprender com os anos, toda a gente é assim no início, quer dar-se aquela resposta imediata, mas é

importante que os deixemos falar, porque eles dizem coisas tão bonitas e de nós não sai. Portanto, deixá-los e, às vezes ajudá-los a pensar, mas não é dizer-lhes “é uma ga...” (pausa) e eles dizem a seguir “galinha”, como eu há bocado estava a fazer com o A. (criança russa), mas é para ele aprender a palavra.

Por exemplo, quando o S. disse “partem-se os ovos e nascem”, uma pessoa tem logo aquela tendência “mas eles põem ovos?”. Deixa-os chegar à conclusão que não é assim que acontece. Se calhar eles estão a comparar com outros animais! Provavelmente através do filme ele vai perceber que eles não põem ovos.

**SC<sub>9</sub>** - É que eu acho que fazia mais sentido nós falarmos na prenda depois de tu contares a história. Se calhar podemos até fazer uma dramatização, lembrei-me eu agora. (a educadora sugere a colaboração da auxiliar também para a dramatização). Podemos até ter diferentes animazinhos como na história, não precisamos de ter os animais, mas ter um adereço que os identifique, porque o livro tem muito diálogo e, na minha opinião, quando há muito diálogo é mais difícil para as crianças compreenderem o que estão a ouvir. Se tiveres um adereço ou mudança de voz.

Faz sugestões para a actividade que vai ser realizada pela estagiária.

A estagiária volta a dizer o que pensa fazer ainda para o dia do pai sendo escutada pela educadora que a questiona relativamente ao momento exacto em que pretende fazê-lo.

A educadora vê em conjunto com a estagiária tudo o que pretendem fazer e como deve ser distribuído e organizado o trabalho no tempo de que dispõem.

SC<sub>9</sub> – É muito cheio este mês! Se calhar por agora não planificaríamos mais nada.

A estagiária questiona a educadora sobre a reunião de pais, querendo saber como é suposto ser dinamizada. A educadora explica-lhe que vai ser uma reunião diferente das outras porque há um especialista que vem falar e quando isso acontece assume uma dinâmica diferente.

SC<sub>9</sub> - que eu gostava, não digo já, mas lá para Abril se nós pudéssemos fazer com eles, o grupo já sabe fazer tanta coisa, gostam de dramatizar canções e outras coisas, se calhar abrir um bocadinho aos pais.

ES – Eu também gostava de trazer os pais à sala para poderem partilhar algo que queiram da sua cultura e pensando nas crianças de outras nacionalidades poder haver esta partilha e aproximação das diferentes culturas.

SC<sub>9</sub> – Isso era óptimo e eu gostava muito, mas não me parece que ...

ES - haja algum pai que queira... Mas temos que tentar, embora os pais dos nossos meninos não sejam muito abertos.

SC<sub>9</sub> – Esta semana vai ser uma semana aberta aos pais. Os pais podem vir contar histórias, os pais ou avós.

Noutro dia estava aí uma avó a andar de trás para a frente e de frente para trás e eu aproveitei-a logo para contar uma história. Contou uma história sem nada, de uma forma completamente diferente. Tu reparaste que ela contou a história de um coelhinho e eles sabiam que a história não era assim.

Agora no dia 21, sem falta, temos que planificar. E depois esta semana também vamos reflectindo sobre o que vai acontecendo.

ES – Aliás vamos reflectindo todos os dias e a C. [educadora] vai-me dando o feedback para eu conseguir melhorar

SC<sub>9</sub> - É, não tomes a mal.

ES - Não, não, não, nós aprendemos com os erros.

SC<sub>9</sub>- Pode não parecer, mas eu estou atenta.

ES - Eu também aprendo muito com a auxiliar.

SC<sub>9</sub>- A nossa auxiliar é um elemento que devemos aproveitar sempre. Viste a iniciativa que ela teve com as crianças no refeitório?

**SC<sub>10</sub>** - Eles sabem dizer direitinho quantas crianças vão fazer, por exemplo o que eles pediram: a construção das abelhas. Mas apesar de por ex. a B não ter escolhido construir as abelhas, nesse dia ela me dizer: “C. (educadora) eu não pedi, mas posso fazer?”. Ela tem consciência que não fez aquela proposta [na planificação], mas na altura até lhe apetece fazer e então ... por isso mesmo é que a planificação é flexível, não é dizer-lhe “Não, tu não podes fazer porque não foi isto que pediste” .

**SC<sub>10</sub>** - Notei também esta semana que grande parte do grupo estava muito participativo, deram muitas ideias para actividades. Eles pedem a construção de abelhas, a construção da colmeia, a construção de corações .... e quando pergunto para que são os corações eles dizem “é para dar amor aos doentinhos”, porque sabem que vamos visitar os velhinhos; “E para que querem construir seringas”? Eles dizem que as seringas têm medicamento e que é preciso para tratar os doentes. Portanto eles pedem as coisas, mas não é em vão, têm uma razão de ser, não sei se tu notas isso.

**ES** – Sim, sim.

**SC<sub>10</sub>** - Sabes, o M. se nós centrarmos a atenção nele, ele não se torna tão rebelde. Assim como o D., se um adulto estiver sentado ao lado do D., não é para ele se portar bem, mas (segredando) “D. fala mais baixinho” e ele consciencializa ou então combinar com ele: “Duarte quando estires a falar alto eu vou fazer-te assim” , ou seja, dar-lhe uma dica, combinar um truque com ele. Eu acho que isso o ajuda muito. Assim como com o G. quando ele fala sem ser na sua vez, assim como o Gu quando está distraído, mas eu estava tão entusiasmada a pensar e a gerir as ideias de todos para tentar “puxar por eles” que não reparei no que o G. estava a fazer e o G. está quase sempre, sempre a perturbar.

**ES** - Também podemos relembrar as regras da sala.

**SC<sub>10</sub>** - Também podemos relembrar, é verdade, mas como são só estes, não sei se não era melhor ...

**ES** - Fazer esses jogos.

**SC<sub>10</sub>** . Da história “No dia em que a mata ardeu” achei que eles estavam mesmo hipnotizados, ficaram furiosos quando os bisnauz queimaram a mata (continua a reflectir sobre a forma como decorreu a actividade e as reacções das crianças, os seus comentários...).

A construção da menina de estrelas veio outra vez à baila e eu estava a ver que eles iam deixar de pedir esta ideia, só que tornaram a pedir a menina e resolveram colocar-lhe luz mesmo, lembraram-se das luzes de Natal que era para ela dar mais luz. Eu julguei que eles iam ficar só pela cor amarela, porque foram eles que pediram a estrela amarela mas não, quiseram mais luz e deram-me essa solução.

Na sessão de movimento com ritmo achei que os exercícios que eu tinha proposto foram um bocadinho difíceis para aquilo que eu senti que o grupo pode dar, temos de trabalhar o ritmo mas de uma forma mais simples.

A estagiária dá uma sugestão: - dividi-los.

**SC<sub>10</sub>** - Eles estavam divididos por raparigas e rapazes. Por exemplo, aquele jogo, aquela dança que tu fizeste achei mais simples, mais adequada, e se dividirmos a canção por partes ainda mais simples se torna, se calhar erramos aí.

Na construção da chaminé para os duendes aproveitámos realmente os garrafões, mas eu acho que as crianças não ficaram muito entusiasmadas, parecem até ter ficado confusas. Acho que devíamos questioná-los.

**ES** - Eu fiz um registo esta semana em que eles disseram que faltava o fumo na chaminé.

**SC<sub>10</sub>** - E realmente o fumo constava da planificação. Por isso eu acho que devemos sentá-los e dialogar com eles, confrontá-los e levá-los a pensar. A educadora expõe a sua ideia à estagiária dando-lhe algumas sugestões.

	<p><b>SC<sub>10</sub></b> – As crianças também disseram que querem organizar os livros. Não tivemos tempo e eu acho que isto é importante. Sabes o que é que eu estava a pensar? (silêncio). Tens alguma ideia? (Silêncio). Senão eu digo-te o que estava a pensar e depois tu dizes-me a tua ideia.</p> <p><b>ES</b> – Não, não. É melhor a C. falar.</p> <p>A educadora partilha a sua ideia com a estagiária e chama a atenção da estagiária para a importância de terem em conta o que as crianças pedem.</p> <p><b>ES</b> – Eu vou falar-lhe da sessão de movimento que eu fiz. Verifiquei que a lateralidade ... (a educadora diz que arranjou uma estratégia para as crianças conhecerem a mão direita).</p> <p>(...)</p> <p><b>SC<sub>10</sub></b> – J. mediante a avaliação que fizemos agora, o que é que achamos que devemos ter em atenção na próxima semana? - refere-se a propostas dos adultos. Vai enumerando aspectos que foram falados ao longo desta reunião).</p> <p>Agora vamos falar do que as crianças querem fazer na próxima semana. É importante respeitarmos as escolhas das crianças. Lembra à estagiária que na planificação das crianças aparecem ideias baseadas em histórias que elas têm ouvido.</p> <p><b>SC<sub>10</sub></b> - Agora mediante isto tudo vamos pôr aqui por dias. Depois combinamos com a auxiliar o que é que ela quer fazer. Não nos podemos esquecer do dia do pai.</p> <p><b>ES</b> – As actividades do dia do pai são sugeridas por nós, não são?</p> <p><b>SC<sub>10</sub></b> – Não, são os corações e foram as crianças que escolheram.</p> <p><b>ES</b> – E ainda queria catalogar os instrumentos. Mas se calhar já é muita coisa para 5ª feira, não é?</p> <p><b>SC<sub>10</sub></b> - É melhor não termos muita coisa, senão não conseguimos fazer isto, não conseguimos fazer aquilo. Já temos aqui muitas actividades! Chama a atenção da estagiária para não sobrecarregar a semana com mais actividades.</p>
<p><b>REF</b> – Reflexão</p>	<p><b>SC<sub>10</sub></b> - Agora temos que ver as intenções pedagógicas.</p> <p><b>ES</b> – Acho que se fez uma divisão muito boa, houve uns que foram brincar, outros que foram trabalhar e ajudar a recortar, que a C. estava muito motivada a cortar</p> <p><b>SC<sub>1</sub></b> – estavam todos, porque eu fui observando e acho que eles estavam empenhadíssimos e tive pena .... eles perceberam perfeitamente que podia não ser viável o colar os tijolos porque iam cair e pela experiência que tiveram no ano com a igreja sabiam que ia acontecer igual.</p> <p><b>ES</b>– Foi pena porque eles já tinham trazido tantos pacotes de leite!</p> <p><b>SC<sub>1</sub></b> – Mas eu disse-lhes que ia oferecer também às outras salas algum material que eles trouxeram e eles ficaram contentes porque perceberam que podiam ser úteis.</p> <p><b>ES</b> – A C. disse que ia ser uma cortadeira e no dia seguinte ouvia contar aos outros meninos que tinha conseguido cortar uma coisa muito dura e eu até tirei 2 fotografias e até pensei que se ela quisesse podia colocar no portefólio. REF.</p> <p><b>ES</b> - Relativamente ao cantinho dos amigos, sentia que eles iam pouco para o cantinho dos amigos, mas agora não. Com o powerpoint da Quaresma eles participam muito mais. A estagiária mostra que tem percebido como é que uma área, neste caso a</p>

área dos amigos, tem vindo a ser dinamizada, constatando também a articulação entre as actividades.

**SC<sub>1</sub>** e **ES** reflectem em conjunto sobre as aprendizagens que as crianças têm feito ao nível da Formação Cristã.

**ES** – Fico contente por verificar que o resto da comunidade educativa não está indiferente ao nosso projecto e quer participar.

**SC<sub>1</sub>** – Claro que sim!

**ES**- Acho que é importante e nós também já tivemos um seminário sobre a importância do brincar, que aqui acontece, mas com temos tantos trabalhos que até estão relacionados com o projecto, e como é um trabalho eles nem percebem que é um trabalho criativo.

**SC<sub>1</sub>**– Eu aí não concordo tanto contigo, porque eu acho que a gestão do tempo até está muito bem organizada aqui, talvez por o grupo ser pequeno ... não concordo tanto

Como tu vês, eles sabem e eu pergunto quem é que quer vir trabalhar quem quer ir brincar para as áreas.

**ES**- Sim, é verdade!

**SC<sub>1</sub>** prossegue – e eles, muitas vezes fazem essa gestão dizendo: - “De manhã quero ir brincar e à tarde trabalho, C” e sabem que há um tempo para trabalhar e um tempo para brincar. e se há coisa que eu noto e tu não te apercebes, porque não estás de tarde, é que eles brincam muito.

**ES**- Eu acho que os placards [que estão no exterior da sala] deviam estar ao nível das crianças para que eles pudessem ver melhor, porque assim aprendi na licenciatura, agora percebo que a intenção dos placards não é para os meninos, é também mas sobretudo para os pais como uma forma de comunicar, tal como os portfólios.

**SC<sub>1</sub>** esclarece a estagiária que costuma pedir sempre a participação das crianças na tomada de decisões.

**SC<sub>1</sub>**- Todas as vezes que mudo o placar eu pergunto: esta semana vamos ter que mudar o placard, o que é que lá querem colocar? Até mesmo no site: - “Quais são as fotografias que vocês querem colocar no site?” Eles têm sempre o poder de escolha. Até mesmo com as reuniões de pais, eu sinto que tive uma falha, porque que eu mostro sempre às crianças antes e desta vez foi só depois. Eles têm que saber o que vai ser falado e mostrado aos pais e para eles até é um motivo de orgulho. Não interessa estar acima ou estar abaixo, eles sabem que aquilo é deles ...

**SC<sub>2</sub>** - Educadora e estagiária avaliam e reflectem sobre o impacto que teve a visita da tuna (proposta pela estagiária) para aquele grupo de crianças. Partilham observações que registaram das crianças.

**SC<sub>2</sub>** – A educadora questiona a estagiária - Mas não vai ser muita coisa para o mesmo dia?

A estagiária reflecte melhor e concorda sugerindo um outro dia.

**SC<sub>2</sub>**- É que no mesmo dia eles vão estar muito tempo sentados! - Justifica a educadora.

**SC<sub>3</sub>** - Eles vão achar muito estranho como é que os pinguins vão estar ali! - Reflecte a educadora com a equipa (silêncio)

**ES** – Havia de ficar num tamanho que eles conseguissem ver para não nunca se enganarem.

**SC<sub>3</sub>** - a ideia também era por os animais todos aqui no planeta terra.

Estagiária – Mas eles hoje disseram muito bem: oceanos e continentes.

Educadora e estagiária vão dando ideias e pensando na melhor maneira de as crianças compreenderem o que vão ver e aprender.  
SC<sub>3</sub> - Eu não sei se o Madagáscar será um bom filme por causa dos pinguins! Eles depois vão perguntar como é que o pinguim consegue sobreviver num sítio quente? – Reflecte mais uma vez a educadora com a equipa.

**SC<sub>4</sub>** – Podemos fazer o quadro de presenças 2<sup>a</sup> feira.

E em termos de motivação, vamos começar a conversar com eles de que forma?

ES – Perguntando que área é que eles acham que poderia ser melhorada ou que material é que necessitam.

**SC<sub>4</sub>** - Quando aparecer a história dos fantoches, qual vai ser a participação deles no conto?

ES – Talvez ao meio fazermos algumas perguntas “O que é que acham que vai acontecer?” ou então no final pensei fazer o relato. E poderiam usar os materiais, porque não eles também usarem o fantocheiro?

**SC<sub>4</sub>**. De que forma é que queres fazer o registo dos materiais, recorrendo a ...?

Estagiária – Em teia

Educadora – Está bem!

ES - Podíamos também convidá-los a trazerem um bloquinho de notas quando forem aos bombeiros.

**SC<sub>4</sub>** - Boa proposta. E com que intuito?

ES - De perceberem o que lá é feito, a dinâmica que lá existe ... (silêncio)

SC<sub>4</sub> - Sim, eu estou a entender.

**SC<sub>7</sub>** - Este jogo que ontem estiveste a explorar com eles trabalhava o quê? (em termos das situações de aprendizagem que proporcionava)

- E qual foi a impressão que tu tiveste das crianças que estiveram a jogar, como é que eles estão ao nível dos números e sequência? A educadora escuta a estagiária com atenção.

**SC<sub>7</sub>** - A educadora valoriza o trabalho de observação das crianças que a estagiária tem realizado: - e mais dados que tenhas registado e que nos dê pistas para arrancar para a semana com novas propostas? (silêncio da estagiária).

Tu tinhas falado numa história. Qual foi a história em que pensaste?

ES – “A gota gotinha”, que aproveitamos para falar da água, do ciclo da água (...)

SC<sub>7</sub>. A educadora ajuda a estagiária a reflectir – E quanto aos “agentes das brigadas do ambiente” (actividade ligada ao projecto). Achas que eles estão motivados?

ES – Acho que sim. Eles estão sempre a perguntar.

SC<sub>7</sub> - Mas achas que é preciso algum material para introduzir ali?

O tempo também não está a ajudar para irmos lá fora ver a questão do lixo.

**SC<sub>7</sub>** - Eu reparei que tu fizeste um jogo com blocos lógicos. Como é que estava o grupo em relação a isso?

ES - Eles estiveram bem, mas a l. teve mais dificuldade na identificação do rectângulo.

SC<sub>7</sub> - O rectângulo é a figura que têm mais dificuldade.

**SC7** - Eu também quero saber quais as estratégias que pensam [as estagiárias] utilizar na manhã recreativa. E qual a razão porque escolheram fazer no exterior?

**SC8** - Antes de começarmos a planificar. Em relação à actividade que apresentaste ontem, o que é que achaste?

**ES** – A estratégia que utilizei achei que resultou bastante, porque das outras vezes o grupo não se mostrava muito envolvido, enquanto desta vez, após a actividade e até passado algum tempo continuavam a dizer a casa da vaca chama-se vacaria.

**SC8** - Também achei. Sempre que se usa essa estratégia da fantasia (encarnar um personagem) eles ficam muito mais motivados, querem saber, fazem perguntas, ao passo que se for só o livro com a imagem ... embora aquele livro que tu trouxeste tenha sido muito explorado, notei que eles aprenderam muito com ele, o que tu trouxeste das "Obras na quinta".

**SC8** - Uma coisa que eu acho que está a ser preciso dinamizar é a área dos jogos e construções. As construções nem tanto, porque elas arrumam as coisas no sítio certo, mas os jogos elas misturam aquilo tudo.

**Reflecte** com a estagiária sobre o que está a acontecer na área dos jogos: - Se calhar também já estão cansados de os jogos serem sempre os mesmos desde o início do ano. Está na altura de mudar aquilo e de os identificar. Mesmo aqueles jogos de encaixe já não têm interesse nenhum para eles! Daí que em vez de jogarem estão a estragar os jogos.

**SC8** - A estratégia que utilizamos para atenuar os conflitos umas vezes resulta outras não, parece-me que poderá ser melhorada. Temos que pensar noutra forma para elas conseguirem partilhar mais.

**ES**- E se nós sugeríssemos que em cada dia uma criança pudesse trazer o seu brinquedo preferido para mostrar aos amigos e brincar com eles? Pode ser um brinquedo, uma história ....

**SC8** - Acho que sim. Temos que falar com eles, não é?

Tudo aquilo que estivemos aqui a reflectir em conjunto parece muita coisa, mas há trabalho que temos que ser nós a preparar, por ex. os jogos, a tabela.

**SC8** - Aqui quando falas em materiais é relativamente à quantidade se é suficiente ou não?

Não basta ter os materiais na sala, é preciso apoiá-los nesses momentos. Sabes que eles são pequeninos!

**SC8** - Nós temos aquele cavalo de madeira que o T. trouxe, mas só temos um e às vezes gera-se aquele conflito ...

**ES** – Podemos construir com eles aqueles cavalos com os paus. Estou a dar um exemplo, mas podem ser outros animais. Depois eles poderiam, com os materiais disponíveis, criar os seus animais.

**SC8** – Ainda relativamente ao cavalo. O próximo animal que trouxeres podia ser o cavalo, porque nós temos o cavalo na sala, mas eles não sabem nada sobre ele ou pouco sabem, não é? E ninguém se preocupa em dar de comer ao cavalo e tratar do cavalo.

**ES** - Vou antes de mais fazer uma avaliação da semana. Fez-se a apresentação do quadro dos lanches, que acho que foi muito produtiva já que as crianças começam a compreender quais são as regras ao nível dos lanches, os lanches saudáveis e os lanches que não são tão saudáveis. Através da bola verde e da bola vermelha já começam a ter a responsabilidade de trazer de casa o lanche que é mais importante e nota-se essa evolução. Inicialmente traziam lanches com bastante chocolate e agora já trazem

bolachas sem chocolate, já trazem leite ... **SC<sub>9</sub>** - E notas que desde que se pôs a tabela ... antigamente não tínhamos tabela e éramos nós que apontávamos e achas que desde que se pôs o placard ...?

ES – Há uma grande diferença. É que eles agora têm a noção de que naquele dia eles vão ter uma bola verde ou uma bola vermelha e que no dia seguinte vão ter que mudar, ou seja vão ter que alertar os pais que a bola tem que ser de outra cor.

SC<sub>9</sub> – Eu tenho dito aos meninos que de vez em quando não faz mal ter uma bola vermelha, também não quero que isto seja um tormento para eles. Agora o problema é quando começam a ter muitas bolas vermelhas. Eu também acho que resultou bastante esta tabela.

ES – Também acho que resultou muito bem a reflexão em grande grupo, ou seja perguntar às crianças:

- O que comeste hoje?

- Comi um iogurte.

- Então será que esta menina vai ter bola vermelha ou bola verde?

Também se decidiu em grupo o que era um lanche saudável e um lanche menos saudável. Também noto que a maior parte das crianças quer ter 2 bolas verdes e traz uma peça de fruta adicional para comer ao lanche o que, à partida, dá a entender que eles se sentem mais motivados por ter a bola de uma determinada cor.

Em relação à área de construções, que era uma área menos frequentada, comecei a introduzir fotografias das crianças na área com os seus comentários. Eles adoraram, conseguiram identificar as brincadeiras que tinham realizado naquela área. Para além disso eu introduzi imagens de novas construções que eles podiam realizar. Nunca pensei, sinceramente, que logo a partir daí eles começassem a fazer as construções. Eu comecei a fazer o registo fotográfico dessas construções de bonecos, de prédios... Pedem para os adultos irem com eles para a área e brincam mais em conjunto. Principalmente as imagens promoveram muito a interação entre as crianças nessa área.

SC<sub>9</sub> – Só não concordo contigo numa coisa, quando tu dizes que a área não era frequentada. Até era muito frequentada. Recordas-te que até tivemos que fazer mais colares? O problema é que muitas vezes a área funcionava para dar pontapés aos legos ...

ES – Sim, sim, isso é verdade.

SC<sub>9</sub> - Ela já era uma área procurada, se calhar não estava a ser muito produtiva, mas já era!

ES- A C (educadora) está a dizer bem. Em certos dias a área não era tão frequentada, mas muitas vezes o que acontecia é que havia meninos que queriam ir para aquela área e não podiam, foi por isso que introduzimos mais colares.

SC<sub>9</sub> – Era uma área grande, dava perfeitamente para pôr mais 2 crianças.

ES – Em termos das construções não eram construções ...

SC<sub>9</sub> – Não, eles às vezes despejavam os legos, depois iam buscar outros ...

ES – E espalhavam fora do tapete - diz a estagiária complementando a educadora

SC<sub>9</sub> – Exactamente.

**SC<sub>9</sub>**– E o que é que tu achas que podemos fazer agora a partir daí dessas características que eles descobriram?

ES - Trabalhar as diferentes nacionalidades que temos na sala, partir para os costumes (a educadora insiste na pergunta sobre o que fazer a partir das características que as crianças descobriram) Eles darem a conhecer ao outro aquilo que são, tentarem fazer um desenho ou do outro, não é? Por exemplo, a G faz um desenho da I (...)

SC<sub>9</sub> – Se calhar, registar...

ES– Se calhar colocar naquele espaço os desenhos que eles vão fazendo, as palavras novas que vão aprendendo das outras



línguas e da língua portuguesa. E acho que esta história merecia fazer uma reflexão sobre as diferenças das crianças. E os palhaços foram essenciais para descreverem aquilo que viam.

**ES** -Em relação à história “arte triste”, tentei encontrar uma história que fosse ao encontro dos interesses das crianças, que eles estão muito interessadas nos insectos ... abelhas, borboletas e em termos de apresentação tentei utilizar a expressão dramática ao contar a história fingindo que era uma borboleta, que era uma abelha e no final introduzi uma personagem da história que era a abelha, porque em termos das minhas observações verifiquei que as crianças não respeitam muito a vez de falar em grande grupo e como estratégia achei que uma personagem da história poderia organizar o grupo na sua vez de falar e acho que a abelha foi muito importante, porque a partir daí surgiram muitas questões: o que fazia a abelha, o que era uma colmeia, de onde vinha o mel? Depois muitas crianças diziam que as abelhas comiam mel, outras diziam que as abelhas comiam sopa e surgiram tantas questões que até podem dar origem a um projecto sobre a vida da abelha.

Para além disso e uma vez que já estamos na época do Carnaval tentei que as máscaras de Carnaval tivessem esses motivos, apesar do tempo ser insuficiente para eles conseguirem fazer as abelhas trouxe algumas feitas hoje já estivemos a fazer, a decorar algumas, porque o tempo era insuficiente para ter tudo pronto até 5ª feira e tentei ter em conta isso ...

**SC<sub>9</sub>** – Em relação às máscaras, que aprendizagens é que eles fizeram com as máscaras?

**ES** (reflectindo) – Em termos de aprendizagem ...

**SC<sub>9</sub>** – De aprendizagem, participação ...

**ES** – A participação poderia ter sido mais activa no momento em que eles fizessem a máscara toda, mas não consegui que isso acontecesse devido ao tempo insuficiente e tentei que todas as crianças tivessem uma máscara.

**ES** - A C. já viu os registos das crianças a representarem a abelha?

**SC<sub>9</sub>** - Foi o registo da história ...

**ES** – A história que eu lhes contei não tinha ilustrações e eles propuseram fazer as imagens, a ilustração da própria história e desenharam muito bem. Em termos do desenho, eles estão a pintar cada vez melhor. O grupo em termos do desenho, em termos da escrita está muito desenvolvido.

Em termos de reflexão, durante esta semana acho que surgiram mais perguntas, eles querem saber mais sobre as abelhas, o que não acontecia nas outras semanas. O estímulo da abelha (objecto tridimensional levado para a sala) foi muito importante para o grupo.

**SC<sub>9</sub>** – E sabes uma coisa? São bichinhos, são coisas que mexem e isso para eles dá-lhes sempre outro tipo de motivação. Reparaste que nós com as árvores não conseguimos grande coisa!

**ES** – Pois não, nós bem tentámos com as árvores mas ... e no projecto tem que ser eles a perguntarem, não pode ser o adulto a ...

**SC<sub>9</sub>**– Nós temos de tentar perceber em que é que eles estão interessados. As árvores foram um interesse momentâneo, naquele momento quiseram saber mas depois não quiseram saber mais. E não vale a pena estar ali a forçar.

**SC<sub>9</sub>** - O grupo também gosta muito de borboletas, ou foi por terem estado a fazer borboletas para o jardim (área da sala) eles estão a querer saber muitas coisas também sobre as borboletas: “Porque é que as borboletas têm muitas cores”, Porque é que as borboletas também têm antenas. Era bom arranjar-mos bichinhos de seda, mas nesta altura deve ser difícil.

**ES** – Eu já tentei falar com o meu avó, mas ele diz que ainda está muito frio.

	<p><b>SC<sub>9</sub></b> – Pronto, então temos dia 18 dia do pai, temos um dia aberto aos pais. O que é que vamos fazer? Devia ser uma prenda que cada um escolhesse e eu tenho consciência disso, mas é impossível em termos de tempo. Não conseguimos dar atenção a cada criança individualmente para eles escolherem uma prenda e para a fazerem. Não vale a pena porque não temos tempo. Depois também temos outro problema, houve um ano que experimentei isso com as crianças, foi com as mães não foi com os pais, e as mães olhavam muito para as prendas dos outros meninos que eram diferentes. Algumas tinham mais investimento do que outros dependendo do que eles tinham escolhido e eu ouvia: - Porque é que não fizeste aquilo? Mas não é esse o motivo principal, o motivo é mesmo a escassez de tempo.</p> <p><b>SC<sub>10</sub></b> – E como é que tencionas explicar às crianças a utilização da tabela?  Ouve a sua ideia e vai reflectindo com a estagiária para tentar perceber se resultará ou não com o grupo</p> <p><b>SC<sub>10</sub></b> – Mas as crianças só escolhem uma vez de manhã e outra à tarde!  <b>ES</b> – Mas eles podem escolher mais áreas no mesmo dia, já aconteceu.  A educadora compreende e aceita a ideia da estagiária – Ah, já estou a perceber!  <b>ES</b> - É que se não estávamos a obrigar a criança a escolher só uma área.  <b>SC<sub>10</sub></b> - Tens razão!</p> <p><b>SC<sub>10</sub></b> – Agora atendendo a tudo o que falámos e àquelas 4 crianças mencionamos no início, apesar de todas precisarem de ser observadas ... (fala das crianças que mais a preocupam).  -Quais é que achas que necessitam de uma maior observação?</p> <p><b>SC<sub>6</sub></b> - Ou também, se calhar, vês como te corre a dramatização. Se achares que corre bem e até gostas, dentro desta semana podias vestir-te de um músico, um personagem ligado à música e vir cá deixar qualquer coisa para eles. O maestro foi o que me veio à cabeça, ou tentares encarnar um personagem que já viveu há muito tempo. Eles gostam muito, eles entram nesse faz-de-conta. São sempre formas diferentes de motivar.</p> <p><b>SC<sub>6</sub></b> – Vês como corre amanhã, se te sentes à vontade, mas vais ver que eles vão estar muito atentos, mexe muito com o imaginário deles. Não sei se já alguma vez tinhas experimentado fazer isto. Há pessoas que gostam de fazer isto. Encarnam um personagem e transformam-se.</p> <p>Se há uma coisa que te sentes à-vontade vamos explorar isso. Amanhã tu farás também uma avaliação, resultou, não resultou, senti-me bem, não senti. Também para estares muito nervosa não vale a pena, mas se calhar até é uma faceta que tu não conheces de ti e até vais gostar (a estagiária sorri). Fica a pensar, está bem?  Depois podes mandar-me por e-mail “tive esta ideia, lembrei-me de fazer isto” e depois também ajustamos - dando tempo para a estagiária pensar e decidir.</p> <p><b>SC<sub>6</sub></b> - Este material [para construir o tambor] pode ser trazido pelo personagem que poderás encarnar.  <b>ES</b> - É giro e gostei do desafio que me propôs! - diz sorrindo.  <b>SC<sub>6</sub></b> - Não estou a dizer que tem que ser, mas é no sentido de explorar essa parte de ti e são outras estratégias para contar uma história. E nós fazíamos muito isso no estágio e depois vamos perdendo.  <b>ES</b> - Quando me disse para encarnar um personagem eu já estou habituada na escola com as colegas a apresentar para adultos, mas com crianças é diferente!</p>
<p><b>DES - Desafio</b></p>	

## Quadro nº 8 - B

### Traços negativos

#### Bem-estar

Unidades de sentido	
<b>Categorias</b>	
<b>RELRES - Relação de respeito</b>	<p>ES - Também devíamos estar mais atentas à tabela das áreas, porque ainda não conseguimos fazer a tal assembleia com as crianças para também os por a reflectir sobre as áreas onde brincaram e onde nunca estiveram.</p> <p><b>SC<sub>10</sub></b> – É verdade.</p> <p>SC<sub>10</sub> – E se fizéssemos isso em pequenos grupos? Levávamos a tabela ...</p> <p>ES – Podemos fazer, mas primeiro .... é que alguns ainda não conseguem (é interrompida pela educadora). A estagiária faz menção de continuar dizendo:</p> <p>ES - Eu vou começar a ... (é interrompida novamente pela educadora que justifica porque é que as crianças não conseguem, expondo à estagiária de que forma as crianças poderão ser bem sucedidas na utilização da tabela).</p> <p>SC<sub>10</sub> – Se calhar, eu acho que devia ser assim. Podemos é expor a tabela ao grande grupo, não faz mal nenhum e depois trabalhar em pequenos grupos para ver se eles compreenderam.</p> <p>ES – Pronto.</p>

#### Capacitação

Unidades de sentido	
<b>Categorias</b>	
<b>FEE – Feedback</b>	<p><b>SC1</b> - porque, inicialmente, como tu sabes havia uma certa desorganização, porque tu entendias que tudo o que estava na sala tu também terias que participar, que andar a par, mesmo sabendo que cada uma pode fazer o seu trabalho tu achavas “mas eu também posso ajudar aqui”</p> <p>ES – Porque nós temos que nos inteirar e é muita coisa.</p>