

Introdução

Ninguém nega, actualmente, a importância primordial da supervisão pedagógica na formação de profissionais ligados à docência e à formação inicial. Dado o seu interesse é possível encontrar na literatura diversos autores (Oliveira-Formosinho, 2002 a, 2002b; Alarcão, 1995, 2002, 2005; Alarcão e Tavares, 2003; Vieira et al, 2006) que tratam deste tema contribuindo para uma melhor qualificação dos profissionais que trabalham ou têm responsabilidades nessa área. Considerada como uma ferramenta de orientação e formação é através dela que se efectua a comunicação e a articulação entre supervisores das instituições de formação, docentes dos contextos de estágio e os alunos em iniciação à prática profissional.

A supervisão de estágios, do curso de educação de infância, faz parte, desde há alguns anos, do quotidiano da nossa actividade profissional e isso trouxe-nos uma responsabilidade enorme, cada vez mais consciente, de que apoiar educadores cooperantes e orientar alunos em situação de iniciação à prática profissional é algo crucial, pois sabemos que as concepções e as práticas dos primeiros influenciam claramente a acção e o pensamento dos segundos.

Assim, confrontadas, no dia a dia, com práticas que demoram a alterar, com atitudes que resistem a mudar, com questões dos educadores e dos alunos e com a nossa vontade de produzir melhoria nas realidades de estágio, deparamo-nos com um conjunto de desafios que nos motivaram a reflectir e a realizar este trabalho.

Como tal, questionámo-nos e procurámos processos e meios, que nos possibilitassem dar resposta às necessidades dos educadores cooperantes e dos alunos, articulados com a nossa prática supervisiva. Neste contexto, uma revisão da literatura sobre supervisão, desenvolvimento profissional e qualidade na educação, foi fundamental para adquirir conhecimentos e optar por perspectivas de actuação.

Mas, se esse estudo foi indispensável entendemos, ainda, que era necessário encontrar um instrumento de operacionalização e apoio à acção supervisiva. Isso poderia ser crucial na melhoria das nossas competências e no aperfeiçoamento da nossa função de supervisoras. Então, consideramos que a escala de empenhamento do adulto poderia ter um papel fundamental. Enquanto instrumento de observação serviria a finalidade de capacitação e de apoio à acção do supervisor. Enquanto instrumento de avaliação da qualidade da prática, serviria de apoio à mudança e melhoria da acção do educador cooperante. Como corolário, os alunos obteriam um contexto de estágio

superior e as crianças beneficiariam de práticas educativas de maior qualidade. Foi com base nestes pressupostos que demos início a este estudo e realizámos este trabalho que se encontra organizado nas seguintes partes:

No capítulo I abordamos o tema da Supervisão pedagógica que funciona como marco de referência a nível de conceitos, modelos e funções. Ao longo do tempo a supervisão tem-se configurado como instrumento de formação e orientação da prática, que envolve de forma colaborativa formadores institucionais, formadores cooperantes e alunos, promovendo o seu crescimento pessoal e profissional.

No capítulo II relacionamos o Desenvolvimento profissional e organizacional com a supervisão. Assim, numa perspectiva mais ampla, desenha-se a formação a partir das práticas, no contexto de trabalho, local onde todos aprendem. O envolvimento e participação de todos os agentes educativos na resolução dos problemas da escola proporciona o encontro, o diálogo e a reflexão, através dos quais é possível renovar e requalificar as práticas dos profissionais de educação.

No capítulo III a atenção incide sobre a Qualidade na educação pré-escolar, factor que assegura o bem-estar da criança e as suas aprendizagens. Aqui, apresentamos diferentes concepções de qualidade, e dos vários pontos que contribuem para a compreensão deste capítulo, destacam-se a Interação na qualidade das práticas e dos contextos educativos, que permite compreender a importância e influência deste conceito no ambiente educativo e nas aprendizagens das crianças. A apresentação do Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, sua origem, objectivos e características torna-se, neste trabalho, um contributo fundamental para perspectivar como é possível melhorar a qualidade dos contextos educativos. Faz parte deste projecto uma Escala de observação do Empenhamo do adulto, que apresentamos por a considerarmos um instrumento simultaneamente de observação, avaliação e apoio à acção supervisiva. Esta escala permite compreender a pertinência da sua utilização para identificação do estilo de interação adulto-criança e constitui um elemento de pesquisa e análise central no nosso estudo.

A segunda parte do trabalho faz a articulação da teoria estudada com a prática supervisiva. No capítulo IV reflectimos de que forma a escala poderá apoiar a acção dos supervisores nos contextos de estágio. De seguida traçámos algumas propostas de intervenção que nos pareceram possíveis de realizar em colaboração com o grupo de supervisão.

Justificação do tema, definição dos objectivos e pergunta de partida

A supervisão como acção reguladora e formativa de educadores cooperantes e de alunos-estagiários constitui uma inquietação que atravessa o nosso dia a dia profissional, pois enquanto supervisores da prática pedagógica interrogamo-nos, continuamente, sobre como podemos melhorar a nossa actividade supervisiva.

A função do supervisor é de grande importância e sistematicamente se encontra desafiada por educadores cooperantes e alunos que se encontram num processo de desenvolvimento e pedem articuladamente respostas para as suas questões e necessidades.

A instituição de formação inicial tem um papel fundamental no desenvolvimento dos formandos, no domínio da preparação científica e pedagógica, mas os educadores cooperantes em colaboração com a escola de formação complementam esse papel. Daí decorre a necessidade da instituição de formação apoiar e orientar os educadores cooperantes, pois estes são elementos cruciais no processo de formação dos alunos.

O contexto de estágio é uma componente fundamental na formação do aluno ao nível da iniciação à prática profissional. Nesta realidade o educador cooperante tem um impacto essencial pelas condições, oportunidades, orientação e modelo de prática profissional que oferece e constitui para o aluno.

Muitos são os educadores cooperantes que actuam com base num conhecimento obtido na formação inicial e contínua e com base em saberes adquiridos pelos anos da prática profissional. No entanto, a preparação para formar os alunos é na maioria dos casos inexistente. Daí que o papel do supervisor da escola seja fundamental para conciliar a vertente académica da formação e a vertente profissional.

Os alunos iniciam a aprendizagem da prática profissional através da observação do desempenho (Zeichner, 1993), de quem os orienta.

Tendo em conta que os educadores cooperantes são modelos para os nossos alunos acreditamos que ao melhorar as competências destes profissionais estaremos a contribuir para uma melhor formação dos nossos estagiários.

Oliveira-Formosinho e Formosinho, com base no processo de homologia formativa, referem que normalmente “*ensinamos como fomos ensinados e que as rupturas, a esses níveis, são lentas e dolorosas*” (2001:55). Partindo do slogan que “*uma imagem vale mais que mil palavras*” e sabendo que o ambiente influencia as pessoas devemos acreditar na força e influência daquilo que vemos e que nos pode

marcar positiva ou negativamente. Partindo deste pressuposto torna-se prioritário pensar na qualidade das práticas educativas não só pelo impacto que têm nas aprendizagens das crianças, como também nas aprendizagens dos alunos, que estão ainda em formação.

Como resposta a este problema encontramos nos momentos de partilha e reflexão sobre os problemas da prática, oportunidades de formação conjunta, que envolvem supervisores institucionais, educadores cooperantes e estagiários, onde se confrontam práticas e situações educativas à luz de teorias 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, (2002 a), para além de serem momentos de construção participada na comunidade de prática, que transformam as experiências em aprendizagens individuais e colectivas, criam também a identidade profissional dos agentes educativos. Segundo esta autora, Niza (1985) é de opinião que a formação de professores se deve realizar *“segundo métodos de trabalho homólogos dos que o professor deverá aplicar na sua prática pedagógica”* (idem:60), o que nos alerta para o cuidado que tem de existir com a formação dos alunos, tanto a nível institucional, como cooperante.

Como tal, o papel do supervisor no contexto de estágio é fundamental em termos de formação, orientação, avaliação/monitorização da prática e desenvolvimento profissional, não só dos alunos, mas também dos educadores cooperantes.

É através da observação do desempenho dos educadores cooperantes que vai ser possível ajudar a melhorar práticas menos conseguidas e a reformular procedimentos e estratégias. De facto a observação e a avaliação neste contexto estão intimamente relacionadas.

Partindo deste pressuposto e conhecendo a Escala de observação do empenhamento, que avalia as qualidades de ensino-aprendizagem demonstradas pelo adulto em interacção com a criança (Pascal e Bertram, 1998), consideramos que ao utilizá-la poderemos perceber quais os aspectos a melhorar nas realidades educativas de estágio.

É que, segundo Oliveira Formosinho, a Escala de Empenhamento do Adulto *“pretende analisar as características pessoais e profissionais que definem a capacidade de intervenção da educadora no processo de ensino-aprendizagem”* permitindo, igualmente, *“focar o olhar do observador nas características da intervenção do adulto”* (2001:91).

Esta Escala de Empenhamento poderá, deste modo, permitir-nos ter outra *visão* sobre as práticas pedagógicas que, tal como refere Stones, citado por Vieira (2006), se mostra indispensável à super-visão. Esta autora aponta a supervisão como um processo de “*transformação pessoal e social*” (Idem:8), o qual, na nossa perspectiva, depende do desejo de quem é orientado, mas também da influência de quem orienta as práticas, isto é do processo supervisivo.

“Fazer supervisão implica olhar de uma forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospectiva. Um bom supervisor lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-o para os professores, mas relança-o para os alunos destes; focaliza-o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos que com microcosmos estabelecem relações ecológicas interactivas; preocupa-se com o desenvolvimento individual dos professores, mas considera o papel que, no seu conjunto, desenvolvem na educação e socialização das crianças e dos jovens.

A multiplicidade destes olhares e a coerência da sua abrangência justificam a presença de uma visão de qualidade superior, de uma super-visão.” (Alarcão, 1995: 5).

Neste sentido, a observação e a avaliação feita pelo supervisor através da Escala de empenhamento torna-o mais consciente dos aspectos a problematizar, questionar, trabalhar e procurar melhorar com os educadores cooperantes e, também, com os alunos. É que, a Escala de empenhamento fornece dados concretos sobre a sensibilidade, estimulação e autonomia do adulto para com a criança e, como tal, fornece evidências da qualidade da interacção deste com as crianças.

A reflexão feita pelo supervisor e o educador, baseada nos itens da escala de empenhamento, poderá tornar os educadores mais conscientes das suas dificuldades, dos aspectos a melhorar, das possibilidades de mudança e de uma actividade educativa com maior qualidade.

Como corolário os educadores conscientes desta realidade e, por seu turno, conscientes da necessidade de efectivar mudanças no seu estilo de interacção constituirão para os alunos modelos de actuação de maior qualidade.

É partindo destes pressupostos que pretendemos desenvolver este estudo, definindo os seguintes objectivos:

- Conhecer princípios e modelos subjacentes à supervisão pedagógica e reflectir sobre a acção supervisiva.

- Conhecer e analisar criticamente a Escala de Empenhamento do Adulto;
- Reflectir sobre como é que os indicadores da Escala de Empenhamento do Adulto auxiliam a função supervisiva;
- Reflectir sobre como é que os indicadores da Escala de Empenhamento do Adulto podem contribuir para a melhoria da qualidade no Jardim-de-infância;
- Escolher estratégias de intervenção pedagógica que apoiem os educadores a melhorarem a qualidade das suas práticas.

Pergunta de partida: De que forma a Escala de Empenhamento do Adulto pode contribuir para desenvolver/melhorar a qualidade da acção supervisiva?

Parte I – Enquadramento teórico

Capítulo I

Aprofundando questões da Supervisão da prática pedagógica

1. Conceito 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 salientamos no início deste capítulo e a referimos seguidamente:

“A supervisão é 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).

Mas, para entender a noção polissémica de supervisão vimo-nos na necessidade de estudar uma variedade de modelos para encontrarmos em cada um deles aspectos importantes, que possam ser uma mais valia para a nossa acção supervisiva.

É que, a supervisão é constituída por uma série de modelos que foram surgindo ao longo dos anos e que tentamos sintetizar pois, consideramos que, se uns privilegiam a aprendizagem das crianças, outros colocam o enfoque no papel do professor/educador; se uns apoiam o produto final, outros valorizam o percurso; alguns consideram importante a relação com o contexto da prática, outros ainda responsabilizam o supervisor por determinados papéis mais ligados à construção do conhecimento ou ao percurso reflexivo dos professores/educadores.

Compreendendo o papel do supervisor em toda a sua amplitude, procuramos no estudo destes modelos, ir buscar fundamentação para a nossa actuação, desde que o nosso caminho privilegie a criança, nosso principal alvo, o aluno que supervisionamos, o educador que conosco coopera e a melhoria dos contextos em que os estágios se realizam.

2- Modelos de supervisão

Somos levados neste capítulo a rever os vários modelos de supervisão, na ânsia de aprofundar conceitos, encontrar respostas, reflectir sobre as suas diferenças e semelhanças, com o intuito de perceber a razão de ser das várias perspectivas e compreender assim o que cada modelo acrescenta aos anteriores e em que aspectos nos sentimos identificados com eles.

Sempre com uma vontade grande de aprender com todos esses pontos de vista, mesmo que diferentes do nosso, e perceber as razões que lhe estão inerentes, deparamo-nos com vários percursos.

Ao sermos confrontadas com as várias realidades analisadas, pelos teóricos que sobre elas se debruçaram, constatamos muitas semelhanças com factos do nosso conhecimento.

Caminhos vários, difíceis ou facilitados, largos ou estreitos, tão idênticos aos caminhos por nós também percorridos. Como meta, todos pretendemos o bem das crianças, nosso principal alvo, o desenvolvimento dos alunos, que por nós vão passando e a colaboração das educadoras, que como nós percorrem os mesmos caminhos.

Em cada autor consultado, encontramos uma parte da razão, ou porque o ponto de vista é limitado a determinado ângulo, ou porque passaram já muitos anos e a realidade agora já é outra, tanto nos aspectos da organização dos conteúdos como na orientação das práticas.

Apoiados em Tracy (2002 in Oliveira-Formosinho, 2002 b) que pesquisou uma vasta bibliografia e escreveu sobre modelos e abordagens de supervisão salientaremos alguns aspectos mais significativos de cada modelo.

Começamos, assim, por referir a metáfora dos “Muros” e das “Janelas” de Sergiovanni e Starratt (1993 cit. Tracy, 2002 in Oliveira-Formosinho, 2002 b). As “janelas” que, para aqueles autores, traduzem a relação teoria-prática, cuja articulação se revela fundamental, no nosso trabalho. Pretendemos, também, utilizar modelos que possam “*expandir os nossos horizontes, constituindo acréscimos à nossa compreensão das possibilidades de investigação e prática na supervisão*” (Idem: 28) e também modelos que “*criam janelas múltiplas pelas quais podemos ver o mundo da prática*” (Ibidem). Esse mundo que não queremos ver ameaçado na sua observação e compreensão por nenhum “*Muro*” ou pelo “*esforço competitivo*” (Idem: 29) dos vários

intervenientes ou “*fechado num modelo apenas*”, ou “*limitando as nossas percepções e extinguindo a reflexão*” (Ibidem).

Partindo da estrutura dos modelos sugerida por Joyce e Weil (Idem: 31), vamos seguir o nosso estudo atendendo em primeiro lugar aos aspectos que mais se salientam e referindo, de seguida, alguma tónica que os faz distinguir uns dos outros.

Assim, iremos percorrer vários caminhos, começando pelo modelo Científico de que nos fala John McNeil (1982), cujos “*defensores (...) utilizam a supervisão para verificarem o nível e qualidade do ensino*” (Idem: 41), passando ao modelo Clínico com Garman (1982), que enfatiza o “*ensino eficaz*” e propõe uma “*interacção colaborativa do professor e supervisor*” utilizando “*critérios de confiança e utilidade*” (Ibidem). Modelo este desenvolvido posteriormente por vários outros especialistas. Passando ao modelo Artístico de Eisner (1982), cuja abordagem “*se baseia na sensibilidade, capacidade de percepção e conhecimento do supervisor*” (Idem: 43), valorizando a experiência e as pequenas subtilezas significativas. Centrando-se nas possibilidades de cada aluno, como único e tentando enfatizar o estilo próprio de cada um, “*fortalecendo os valores que exemplificam uma educação de qualidade*” (Ibidem).

Chegamos depois ao conceito de Supervisão diferenciada de Glathorn (1984), que “*defende a selecção de opções por parte dos professores*” em que o autor se centra sobretudo na capacidade do supervisor, de assistir e não de avaliar, embora sem perder o controle do processo, o supervisor analisa “*os meios pelos quais os comportamentos do professor facilitam ou impedem a aprendizagem do aluno*” (Idem: 44).

Considera este autor a supervisão “*como uma série de quatro opções disponíveis para os supervisores (...)*” sendo elas “*supervisão clínica*”, “*desenvolvimento profissional cooperativo*”, “*desenvolvimento auto direccionado*”, “*monitorização administrativa*” (Ibidem), podendo o supervisor articular as diferentes opções como achar melhor.

Avançando na nossa pesquisa, deparamo-nos com McGreal (1983) referido por Tracy (2002 in Oliveira-Formosinho, 2002 b: 47- 49), que traça cinco hipóteses, todas elas ricas de conteúdo, com alguns aspectos muito positivos, que passamos a referir: o modelo de normas comuns que valoriza a avaliação das escolas e o processo de ensino, cujo controle pertenceria quase exclusivamente ao supervisor e que o professor participante teria um papel relativamente passivo no processo de supervisão.

Passamos agora ao modelo de estabelecimento de objectivos de “*natureza individualizada, com três abordagens 1) A Abordagem da Administração por*

Objectivos, 2) A Abordagem dos Objectivos de Desempenho, 3) A Abordagem Prática do Estabelecimento de Objectivos (Idem, 47-48)". Em todas estas abordagens os objectivos são organizados por ordem de prioridades com base em critérios de importância, sendo que os critérios prevalecem para o estabelecimento destes objectivos, têm em conta sobretudo a aprendizagem dos alunos.

Ainda com McGreal, temos o modelo de produtos que se "*baseia em medidas de desempenho dos alunos para descrever a eficácia do ensino*" (Idem: 49), em vez de se basear no processo de ensino, valoriza apenas o produto.

McGreal fala-nos também da sua visão sobre a supervisão clínica em que desta vez se "*centra no processo de ensino mais do que nos seus resultados*" e considera-o um "*modelo eficaz para melhorar a instrução*" (Ibidem), embora não muito adequado para a avaliação.

Com o mesmo autor, confrontamo-nos ainda com os modelos artísticos ou naturalistas, (Ibidem), cujo enfoque reside mais na teoria do que na prática, traduzindo-se "*em resultados não especificados, utilizados para ajudar os professores na tarefa de desenvolver os seus próprios talentos*" (Ibidem). É o primeiro modelo que dá atenção à "*natureza imprevisível do ensino*" (Ibidem).

Continuamos, portanto, o nosso percurso guiado por Tracy (2002 in Oliveira-Formosinho, 2002 b) que nos relata os modelos de supervisão tal como Pajak (1993) os vê, ligados em quatro grandes famílias de "*modelos clínicos*" (cit. Tracy, 2002 in Oliveira-Formosinho, 2002 b: 50-55) cuja filosofia dominante que rege a prática profissional se refere ao ensino-aprendizagem. Temos então os modelos originais em que é fulcral "*a relação de confiança entre supervisor e professor, que estimula o debate aberto e o desenvolvimento da partilha de significados do que ocorre na sala*" (Idem, 51). O modelo humanístico-artístico dividido em modelo de intervenção interpessoal de Blumberg, (Idem: 51), centrado nas qualidades das relações humanas, entre supervisor e professor, sobretudo na dimensão emocional e em que o grupo de educadores trabalham juntos para melhorar a prática. E a abordagem artística de Eisner em que o "*ensino é visto mais como arte do que como ciência*" em que se privilegia a forma de "*desenvolver o potencial criativo e único de cada professor através da supervisão*" (Idem: 52-53).

Pajak (1993) referido por Tracy (2002 in Oliveira-Formosinho, 2002 b) apresenta-nos ainda os modelos técnico-didáticos, centrados na assistência e não na

supervisão, em que se enfatiza o aumento de capacidades cognitivas e de tomada de decisões dos professores utilizando para tal técnicas e estratégias específicas.

Por último Pajak (1993) referido por Tracy (2002 in Oliveira-Formosinho, 2002 b) ainda nos fala do modelo desenvolvimental-reflexivo, que recolhe o parecer de muitos autores, referindo que: “*a prática profissional tem origem na capacidade do professor para aprender a partir da experiência, reflectindo criticamente sobre as suas próprias acções*” (Idem: 55).

Com Goldhammer, referido por Tracy (2002 in Oliveira-Formosinho, 2002 b:55-56), aprofundamos os cinco passos de “*supervisão clínica*”. Estes vão da “*assistência directa do supervisor*”, “*supervisão de pares*”, “*desenvolvimento do currículo*”, à “*formação contínua*” e à “*investigação-acção*”, que reconhece nestas formas de desenvolvimento do processo um bom método de supervisão.

Continuando o nosso caminho de aprofundamento, deparamo-nos com o Planeamento da supervisão dos autores Sergiovanni e Starratt (1993, cit. Tracy, 2002 in Oliveira-Formosinho, 2002 b:58-62), que traçam agora um percurso com cinco etapas, que vão desde a “*supervisão clínica*”, “*supervisão colegial*”, “*supervisão auto-direccionada*”, “*supervisão informal*” e finalmente “*supervisão baseada na pesquisa*”. De todas estas, vamos salientar na última, designada também por “*investigação-acção*”, um aspecto que nos parece relevante, por estar mais ligado à pesquisa, o que “*requer que o professor seja um observador da sua própria instrução*”, exigindo para tal um nível mais elevado de reflexão e análise, trabalhando para o efeito o professor e o supervisor em ligação estreita.

Continuando a evoluir nas nossas pesquisas, encontrámos três modelos distintos de supervisão apoiados por Tracy e McNaughton (1993, cit. Tracy, 2002 in Oliveira-Formosinho, 2002 b:62-69). O “modelo orientado por objectivos”, cujo enfoque se situa na obtenção de objectivos predeterminados, sendo estes “*educacionais*” ou “*de desempenho*”. O “modelo orientado para o professor”, que parte do reconhecimento expresso pelo professor da sua vontade de ser assistido, o que promove uma “*supervisão de pares*” e exige um apoio competente do supervisor. Finalmente o “modelo orientado por meios” que privilegia os meios e estratégias postos em prática pelo professor. Neste modelo o supervisor terá como tarefa assistir e avaliar. Podemos considerar este modelo subdividido em “*Tradicional*” e “*Neotradicional*”. Se o primeiro privilegia o “*bom ensino*” o segundo dá ênfase aos “*meios e técnicas*” desse mesmo ensino.

Muitos outros autores nos falam da importância da supervisão e dos vários papéis atribuídos ao supervisor. Estas diferentes perspectivas fizeram-nos alertar para a mudança que deve ser contemplada nos “*futuros modelos de supervisão*”, cujo enfoque se pretende agora na aprendizagem e que vem demonstrar que, se por um lado a “*melhoria do ensino leva à melhoria da aprendizagem*”, por outro, demonstra também, que “*a supervisão otimiza a aprendizagem*” (Tracy, 2002 in Oliveira-Formosinho, 2002 b:83-85).

A nova geração de modelos de supervisão baseia-se nas seguintes premissas:

1. *A escola é uma comunidade constituída por elementos que são aprendizes ao longo de todo o ciclo de vida.*
2. *As pessoas são capazes de assumir responsabilidades pelo seu desenvolvimento; de se auto-dirigirem e de se auto-supervisionarem, quando têm acesso a recursos e mecanismos de acompanhamento adequados.*
3. *Os aprendizes adultos têm as suas necessidades próprias distintas das necessidades das crianças.*
4. *Para melhorar o desempenho de qualquer indivíduo, devemos ter em consideração o ambiente organizacional global, no qual essas pessoas trabalham.*
5. *As pessoas aprendem melhor e são motivadas pela colaboração com os outros.” (Ibidem)*

Atendendo a todas estas premissas, constatamos com Tracy (2002 in Oliveira-Formosinho, 2002 b: 85) que emerge um novo modelo designado de “modelo do professor-como-supervisor” ou modelo de auto-supervisão”. Esta abordagem caracteriza-se por “*uma supervisão personalizada e difusa, com os professores assumindo colaborativamente a responsabilidade pela análise e melhoramento do seu desempenho e do desempenho dos seus alunos (Idem:85)*”. Embora Tracy (2002 in Oliveira-Formosinho, 2002 b) refira que esta perspectiva possa, ainda, parecer idealista é necessário que se torne uma realidade e, para isso,

“O campo de supervisão precisa de académicos que desenvolvam a sua base de investigação e de profissionais prontos a arriscarem, radicalmente, novas abordagens de supervisão. O resultado constituirá uma nova janela, através da qual poderemos ver o nosso campo de estudo.” (Idem: 85)

Com Oliveira-Formosinho (2002 b:99) chegámos finalmente à apresentação do “modelo ecológico de supervisão de professores”, baseado numa relação tripartida, entre a supervisora, a educadora cooperante e a estagiária. Tentámos descobrir a

essência do “*modelo ecológico de supervisão da formação inicial*” inspirado em Bronfenbrenner (1979), no ambiente ecológico por ele descrito e respectivas “*estruturas concêntricas*”.

“A ecologia do desenvolvimento profissional da estagiária envolve o estudo do processo de interacção mútua e progressiva entre a estagiária, activa e em crescimento e o ambiente em transformação em que ela está a profissionalizar-se, sendo este processo influenciado pelas inter-relações quer entre contextos mais imediatos, quer entre estes e os contextos mais vastos em que a estagiária interage.” (Ibidem)

Pensando que o desenvolvimento de qualquer ser humano tem a ver, directa e indirectamente com o contexto onde está inserido, reflectimos sobre a importância de perceber cada aluno no seu respectivo contexto de aprendizagem.

Relacionando este aprofundamento com as “*estruturas concêntricas*” de que nos fala Bronfenbrenner (1979), referido por Oliveira-Formosinho (2002 b), deparamo-nos à partida com o “*microssistema*” do aluno no seu contexto de sala, com o seu grupo e respectivo educador. A própria “*instituição de formação é um microssistema para os seus alunos*” (Idem:100) e estes conjugados entre si formam um *mesossistema*, assim como, podemos encarar também como mesossistema o conjunto das várias salas de um mesmo centro. Também são “*exossistemas, do ponto de vista da estagiária, entre outros, o contexto nacional que define o modelo legal de Prática Pedagógica*” (Idem:101). Continuando a percorrer este caminho num crescente envolvimento, compreendemos que o “*macrossistema afecta as actividades e relações e interacções aos níveis mais próximos que são os microssistemas e as suas interfaces (mesossistemas)*” (Idem).

“O modelo ecológico para a supervisão constrói-se com base em três pontos de partida em que se reconhece:

- 1. A importância dos contextos profissionalizantes significativos da estagiária, enquanto estagiária: a instituição de formação, a sala de educação de infância e a instituição de acolhimento.*
- 2. A importância das interacções e comunicação entre esses contextos profissionalizantes.*
- 3. A importância da influência doutros contextos culturais e sociais mais vastos nesses contextos profissionalizantes mais próximos.”* (Idem: 102)

Estes três aspectos são fundamentais para se atingir uma eficácia comunicacional, pois assim como é importante compreender o contexto em que se desenrola o estágio, em que se prepara o aluno para a prática em todas as suas dimensões (grupo, instituição e comunidade envolvente), também é essencial que se estabeleça uma relação sadia entre a instituição de formação, microsistema e os outros meso e exossistemas relacionados com essa mesma instituição.

É necessário que o supervisor desenvolva capacidades de observação e atenção que o ajudem a desocultar e interpretar os procedimentos dos alunos, de forma a torná-los conscientes das situações e a conseguir questionar a sua prática, relacionando-a com a teoria aprendida.

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.

Uma vez que o supervisor prepara o aluno para uma “*transição ecológica*” no parecer de Bronfenbrenner (1979 cit. Oliveira-Formosinho, 2002b: 102), isto é, auxilia-o a transformar-se num profissional capaz de realizar a sua missão, analisando e reflectindo sobre a sua acção.

3- Funções do supervisor

A tarefa do supervisor institucional é complexa. Ele é um facilitador de aprendizagens, um promotor de desafios, um amigo crítico ou a “*critical friendship*” 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 educadores cooperantes e estagiários a manterem a vontade de aprender ao longo da vida.

Ao supervisor 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.

Também neste âmbito, o papel do supervisor institucional interfere com o destino dos educadores e estagiários, quando ajuda a criar redes de solidariedade e interdisciplinaridade dentro e fora da própria escola. Pensando no papel que a escola desempenha no futuro de cada aluno, como cidadão do mundo, ao supervisor institucional compete alargar os horizontes dos seus interlocutores e criar pontes para o futuro e para o desconhecido.

Reconhecendo o supervisor institucional 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).

Encaramos o supervisor institucional também como um “*amigo crítico*” (Smith, 1996 cit. Sá-Chaves, 2003:70), um amigo muito presente que estimula o diálogo e não resolvendo os problemas pelo educador cooperante ou pelo estagiário, confronta-os com as suas dificuldades e ajuda-os a descobrirem as soluções. Orienta-os nas suas reflexões de tal forma que, estas se vão tornando um elo de ligação entre a teoria e a prática, numa dinâmica interactiva em que não é alheio o auto-conhecimento cada vez mais

aprofundado. Aconselha o aprofundamento dos tópicos que achar relevantes e trabalham-nos em conjunto.

De certo modo espera-se do supervisor institucional: *“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. Encontra no supervisor institucional alguém que o ajuda a fazer desabrochar as suas capacidades, alguém que o incentiva à mudança de estratégias ou intencionalidades, alguém que o estimula a pesquisar e ir sempre mais longe.

“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. Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador, (...)”
(Idem:19)

O aluno encontrará no supervisor institucional 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).

Segundo a nossa opinião competirá ao supervisor esta função gratificante e um pouco utópica, de tornar o mundo melhor, pois, com a sua visão alargada e estudos actualizados, ajudará a construir, passo a passo, novos conhecimentos aos formandos, na medida em que com eles inicia uma caminhada com vista a uma mudança nas práticas e a uma articulação cada vez mais conseguida com a teoria.

Encaramos o supervisor como uma pessoa adulta, com mais experiência da prática, que ajuda o estagiário a progredir e, através dele, as crianças com quem trabalha. Deste modo, 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”
(Alarcão, 1987:47)

Para conseguir tudo isto, terá de existir essa relação de empatia, de que a citação nos fala, e ainda de cumplicidade, uma vez que ambos se esforçarão por se conhecerem cada vez melhor e trabalharem em conjunto. Aprofundando conhecimentos, percebendo cada vez melhor a realidade que os acolhe, traçando prioridades de acção, formulando intenções, reflectindo sobre as práticas, ajustando estratégias, analisando as reacções e o desenvolvimento das crianças, para com tudo isto progredir no crescimento como pessoa e profissional e assim ajudar as crianças a crescerem também na sua individualidade.

“Atento à riqueza ou inibições provenientes das suas experiências passadas, aos seus sentimentos, às suas percepções e à sua capacidade de auto-reflexão, o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, 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”
(Ibidem)

Em todo este processo de crescimento do futuro profissional em exercício, ao seu lado caminha alguém que, por sua vez, também continua sempre a aprender, que não pára de investigar, consultar e dialogar, como nos lembra o pensamento de Paulo Freire citado por José Romão *“(…) dificilmente alguém ensina algo a alguém; mas as pessoas aprendem (...) nas relações com os seus semelhantes, mediatizadas pelo mundo.”* (Romão, in Ferreira, 2003:141)

Pois é neste caminhar a dois, que salientamos a reflexão como uma base fundamental ao processo de supervisão.

Nesta óptica, Alarcão refere que *“o conhecimento é gerado pela reflexão e é o conhecimento que sustenta a reflexão”* (1991:18). Com esta citação queremos realçar a importância da reflexão, pois de facto ela 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.

Então, na perspectiva de Schön (cit. 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 os comportamentos com 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, porque conhece melhor a realidade e tem mais experiência, “*que lhe faz a iniciação e o ajuda a compreender a realidade que, pelo seu carácter de novidade, se lhe apresenta de início sob a forma de caos.*” (Idem: 6)

Capítulo II

O desenvolvimento profissional e organizacional

1. Supervisão e desenvolvimento profissional e organizacional

Se dantes a supervisão era encarada apenas como apoio à formação inicial de professores, hoje é alargada aos profissionais em exercício (professores, educadores, auxiliares, e outros que lidam de perto com crianças pequenas), na medida em que todos eles são determinantes para a qualidade da escola. Nesta actual perspectiva de supervisão, os actores participam na vida da escola, exercendo o seu direito e dever de cidadania, onde todos colaboram na resolução de problemas, numa atitude de partilha e reflexão e numa busca permanente de soluções para os problemas reais daquele contexto. Deste modo, como salienta Oliveira-Formosinho “*As práticas de supervisão têm uma natureza sistemática e a interacção entre os actores principais necessita ser muito cuidada*” (2002 a: 46).

Partilhamos, assim, da opinião de Isabel Alarcão quando ao redefinir o objecto de supervisão o faz a dois níveis:

- “1) a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; e*
- 2) o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade de vida das escolas”* (2002:231).

Destacam-se aqui duas variáveis: o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional, que influenciam não só a qualidade das aprendizagens dos alunos, como também a qualidade de vida das escolas.

“A supervisão deve ser vista, não simplesmente num contexto de sala de aula, mas no contexto mais abrangente de escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos (crianças e adultos, alunos e professores, profissionais e auxiliares) e como lugar e tempo de aprendizagem para si própria, como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve.”
(Oliveira-Formosinho, 2002 b: 18)

A qualidade dos serviços educativos é hoje o grande desafio que a sociedade coloca às escolas. Deste modo, melhorar a prática pedagógica dos professores e candidatos a professores e os contextos educativos onde ela decorre assegura um

atendimento e educação desejáveis. O desenvolvimento das crianças dependerá, assim, não só de um processo individual, mas de um processo colectivo que se realiza num determinado contexto de aprendizagem. (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2000). Partindo deste pressuposto é clara a necessidade de avaliar e desenvolver as realidades educativas onde este se promove.

O desenvolvimento profissional espelha a realidade em que se insere e as prioridades que aí se estabelecem, tal como podemos perceber através das palavras de Joyce e Showers (1988) quando afirmam que:

“O desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da acção), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos.” (cit. Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2000:43).

Deste modo, pensar num processo de melhoria da escola implica o envolvimento, partilha, colaboração e responsabilização dos professores em tarefas respeitantes ao desenvolvimento curricular, bem como tomadas de decisão colectivas, que têm em vista a compreensão e resolução dos problemas reais daquele contexto e as necessidades e progresso dos alunos. Assim, uma supervisão contextualizada, isto é, *“centrada nos problemas identificados nos contextos de trabalho e desenvolvida nos contextos organizacionais poderá resolver esses mesmos problemas, e promover um desenvolvimento profissional ancorado e sustentado num desenvolvimento organizacional”* (Oliveira-Formosinho, 2002: 13)

É através das interacções que aí se estabelecem e da investigação e reflexão sobre as práticas que os professores aprendem e se desenvolvem pessoal e profissionalmente. (Alarcão, 2001). Assim, neste processo de melhoria da qualidade do contexto, educadores e candidatos a educadores formam-se e são formados.

Este conceito tem em conta a articulação teoria-prática, encarando o educador cooperante como um investigador e profissional da prática que, no seu contexto de trabalho, através da partilha e reflexão dos problemas reais que aí existem, forma e é formado quando procura soluções para esses problemas. Esta forma questionadora e sustentada de olhar a prática permite ensinar e aprender de forma eficaz e melhorar a qualidade da intervenção.

Alarcão (2001) reforça esta ideia dizendo que é a qualidade da educação que comanda a formação de professores e que a sua procura não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional, que por sua vez também não são possíveis sem investigação. Nesta perspectiva só um professor-investigador das suas práticas é capaz de as questionar de forma intencional e sistemática, compreendê-las e ajustá-las, sempre que necessário, tornando-se no dizer daquela autora um “*agente dinâmico da sua formação*” (Alarcão, 1999: 258) comprometendo-se, desta forma, com o processo de mudança. Contudo, a autora diz-nos que *formar para ser professor-investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas*” (Alarcão, 2001:26).

Partindo do conceito de competência, que se apresenta como um saber mobilizado na acção (Le Boterf, 1994), verifica-se que a sua operacionalização só é possível através da experiência, ou seja, em contexto de trabalho. É aí que se desenvolvem competências, pois na perspectiva de Canário “*as competências não são encaradas como algo de prévio ao exercício profissional, mas, sim, como algo de “emergente” de processos de mobilização e confronto de saberes, em contexto profissional*” (1999:12).

Deste modo, a partilha de experiências estimula os educadores a estruturar, a comparar e analisar as suas práticas, remetendo-os para um processo de descoberta e reflexão, que lhes permite desenvolver, através do intercâmbio e da colaboração, competências para colectivamente resolverem, de forma criativa, os seus problemas.

O contexto de trabalho funciona, assim, como palco de aprendizagens e formação não só para os alunos-estagiários, mas também para os profissionais em exercício, pois segundo este autor é aqui que se aprende a profissão. O autor acrescenta ainda que a “*optimização do potencial formativo do contexto de trabalho torna-se, então, o eixo estruturante do percurso formativo* (Idem: 14).

Deste modo, a prática profissional e o contexto onde é realizada são para Canário (2001) elementos estruturantes do processo formativo, tanto no que diz respeito à formação inicial como à formação contínua. Estas situações de formação e de trabalho que, normalmente, ocorrem em simultâneo, conferem à prática um papel relevante, pondo de parte a sua concepção inicial como momento de aplicação da teoria. Nesta perspectiva o autor considera que: “*a prática profissional, no quadro da formação profissional inicial, ganhará em ser entendida como uma tripla e interactiva situação*

de formação que envolve, de forma simultânea, os alunos, os profissionais no terreno e os formadores (ou supervisores)” (Canário, 2001:40).

Reconhece-se o saber experiencial, individual e colectivo, e as múltiplas interacções que acontecem no contexto de trabalho como elementos formativos neste processo, em que a partilha e a reflexão, que articulam teoria e prática, assumem um carácter desenvolvimental. Tracy salienta que *“para melhorar o desempenho do indivíduo, temos de considerar o ambiente organizacional total no qual a pessoa trabalha e criar uma comunidade de aprendizes ao longo da vida”* (in Oliveira-Formosinho, 2002:14).

Ora, estes contextos onde se promovem momentos de partilha de experiências da prática e reflexão, a partir dos quais é possível aprender e construir saberes colaborativamente, designam-se segundo Shulman (1997, cit. Alarcão e Tavares, 2003: 148), por comunidades de aprendizagem. Caracterizam-se segundo aquele autor pela *“abordagem de conteúdos geradores de novos saberes; aprendizagem activa; pensamento e práticas reflexivas; colaboração; paixão; e sentido de comunidade ou cultura comum”*

Este tipo de comunidade pressupõe um líder que, dotado de competências cívicas, técnicas e humanas (Alarcão e Tavares, 2003), consiga dinamizar estes encontros de formação, apoiando cada um dos participantes, gerindo os diferentes saberes ali partilhados e produzidos, sendo capaz de apoiar a sua sistematização. Ao supervisor, com formação especializada nesta área, caberá, enquanto facilitador ou líder destas comunidades:

“fomentar ou apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem” (Idem: 149).

Melhorar a qualidade da educação implica, assim, formação, inovação e mudança, devidamente apoiada por um supervisor que conhece a instituição, o seu percurso de vida, a sua cultura, os profissionais que dela fazem parte, conhecimento esse que o ajuda a compreender as necessidades daquela realidade educativa e planear acções que contribuam para o seu desenvolvimento.

A qualidade do contexto educativo promove-se, em grande parte, através da melhoria das práticas dos profissionais de educação e do seu empenhamento. Aliás,

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2000) referem que o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional fazem parte de um processo único e simultâneo, parecendo existir uma influência mútua entre ambos.

Pascal e Bertram (1997) reforçando, também, a influência do contexto de trabalho na qualidade do profissional, afirmam que “ (...) *o contexto onde se trabalha serve para caracterizar a profissão, é importante para o bem-estar profissional e para o prestígio do profissional e da profissão*” (cit. Oliveira-Formosinho, 2000: 157). Não podemos, ainda, deixar de acrescentar que o desenvolvimento profissional depende também do empenhamento dos professores.

O empenhamento do docente é um factor essencial a um desempenho adequado e responsável. A imagem que tem de si e da sua prática aumenta ou diminui a sua confiança e auto-estima, o que vai influenciar a interacção com adultos e crianças.

Formosinho (2001) considera que os processos de socialização e as aprendizagens experienciais são fundamentais para o desenvolvimento humano e profissional. Nesta perspectiva, e 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). Acresce ainda referir que tratando-se de agentes de desenvolvimento humano é fundamental valorizar-se o desempenho relacional dos professores, devendo a formação inicial proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social, que deverá ser, também, avaliada.

Capítulo III

A Qualidade na Educação de Infância

1. A qualidade – conceituação

Definir qualidade não é tarefa fácil, no entanto, existem estudos feitos por diversos autores que nos ajudam a compreender melhor este conceito. Joaquim Bairrão (1998), por exemplo, associa “*qualidade da educação*” à “*qualidade de vida*”. Um estudo levado a cabo por este autor e Tietze (1994), mencionado por Bairrão (1998), fazem referência à qualidade que as estruturas pré-escolares deverão possuir a fim de darem resposta às mudanças culturais, sócio-culturais e demográficas que actualmente enfrentamos. Neste sentido, ao falar-se da qualidade de vida das crianças em idade pré-escolar estará a falar-se de qualidade de educação, quer no jardim-de-infância quer em casa, que é proporcionada às crianças.

Bairrão citando Felce & Perry (1995) refere que:

“Qualidade em Educação diz respeito a critérios objectivos que têm a ver com o bem-estar físico, material e social das pessoas e também com os aspectos de natureza subjectiva, como por exemplo, as representações que as pessoas têm acerca de qualidade, isto é, o modo como as pessoas sentem e pensam a qualidade” (1998:46).

Há autores para quem o conceito de qualidade é relativo. Moss (1994) por exemplo, refere que qualquer conceito de qualidade traduz “*valores e crenças, necessidades e prioridades* (cit. Bairrão *In M.E.*, 1998:47). Mas, apesar de alguma subjectividade na interpretação deste conceito, é consensual a opinião dos países da Europa e Estados Unidos, ao associarem a qualidade às características das pessoas que trabalham nesses contextos, às características dos programas, às políticas educativas e aos resultados da investigação.

Neste sentido, Pascal e Bertram conscientes da dificuldade em definir qualidade e da necessidade deste conceito ser democraticamente aceite por todos aqueles que estão envolvidos no processo educativo das crianças em determinado estabelecimento de ensino, caracterizam-no como “*um conceito dinâmico e subjectivo, suportado por valores que variam em função do tempo e do espaço*” (1998: 6). Assim sendo, o conceito de qualidade poderá variar em função dos diferentes contextos educativos e dos diferentes intervenientes que dele fazem parte. Estes autores citam Moss & Pence

(1994) referindo que a qualidade deve ser definida pelos profissionais de educação, pais e crianças que, através de um “*modelo inclusivo*” se envolvem e participam na avaliação da qualidade e eficácia do processo de aprendizagem. Esta definição é validada por elementos do processo mais ligados às experiências de aprendizagem. “*O processo de análise e implementação das práticas torna-se assim parte da definição de qualidade*” (Pascal e Bertram, 1998:7).

A NAEYC (National Association for the Education of Young Children) destaca o conceito de alta qualidade identificando-o com um

“ambiente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças, respondendo igualmente às necessidades das famílias (Bredekamp 1992). Igualmente alta qualidade implica, por sua vez, práticas desenvolvimentalmente adequadas, isto é, condições e práticas que contenham duas dimensões principais: a adequação à idade e a adequação ao indivíduo. Tais dimensões dever-se-ão aplicar às quatro componentes dos programas pré-escolares: currículo, interações adulto-criança; relações família jardim de infância a avaliação do desenvolvimento da criança” (Bredekamp, 1992, in Bairrão:48-49).

À semelhança de Moss & Pence (1994), Lilian Katz situando-se igualmente num “*modelo inclusivo*” aponta cinco perspectivas que permitem definir a qualidade em educação pré-escolar, deixando clara a subjectividade deste conceito. Assim, de acordo com a autora, as “*Perspectivas Múltiplas da Qualidade de Programas Pré-Escolares*” incluem:

- “ 1. A perspectiva orientada de cima para baixo: que tem a ver com os ratios adulto/criança, equipamento, materiais, espaços, etc.*
- 2. A perspectiva orientada de baixo para cima: que tem a ver com o ponto de vista da própria criança, com a sua subjectividade: “Sinto-me bem nesta escola?” “Sou aceite?” “Estou divertido?” “A minha opinião conta?”, etc.*
- 3. A perspectiva orientada de fora para dentro: que tem a ver com as relações entre pais e equipa do Jardim-de-infância, etc.*
- 4. A perspectiva orientada a partir do interior: que tem a ver com relações entre colegas, relações dos educadores com os pais, relações com a tutela, etc.*
- 5. A perspectiva societal: que tem a ver com o modo como a sociedade em geral avalia os recursos oferecidos pela rede, nomeadamente: o programa serve realmente as crianças e famílias que recorrem a ele? É o programa de boa qualidade, etc.”* (Oliveira-Formosinho, 2002).

A qualidade pode ser avaliada através do desenvolvimento dos adultos e do desenvolvimento e aprendizagem das crianças que têm a seu cargo (Pascal e Bertram, 1998) dos quais depende o desenvolvimento dos contextos.

Numa perspectiva ecológica, a qualidade de um contexto educativo é influenciada quer pelos valores dos intervenientes, quer pelos valores da comunidade local (Pascal e Bertram, 1998).

Como vemos, há todo um conjunto de factores que influenciam a qualidade do contexto educativo, que exige esforço contínuo de todos os intervenientes. Também Philippe Perrenoud (2003) é de opinião que ninguém detém a solução rápida para os problemas, mas assumindo uma responsabilidade colectiva e negociada, poder-se-ia aumentar, lenta mas seguramente, a eficácia do sistema educativo se tivéssemos em conta alguns princípios, entre os quais destacamos os seguintes:

“3. Profissionais competentes, autónomos e reflexivos, empenhados em melhorar, de forma contínua e cooperativa, práticas e dispositivos.

6. Didácticas construtivistas e dispositivos pedagógicos que criem situações fecundas de aprendizagem.

10. Uma cultura de avaliação mais inteligente.”

O Supervisor, enquanto orientador da prática pedagógica, assume a responsabilidade moral e social de contribuir para a sua eficácia. Esta missão exige deste profissional competências cívicas, técnicas e humanas que, sustentadas pela Escala de Empenhamento, lhe permitem, por um lado, acompanhar e apoiar o percurso de aprendizagem dos estagiários e por outro, contribuir para a formação contínua dos profissionais em exercício, despertando neles o desejo de aprender e melhorar as suas práticas nas instituições de estágio, com vista à melhoria da qualidade da educação das crianças.

2. A importância da interação na qualidade das práticas e dos contextos educativos

A interação assume um papel de elevada importância na aprendizagem das crianças e dos adultos. Para Oliveira-Formosinho:

“No âmbito da pedagogia construtivista, a interação educativa é concebida como processo mediador central para a construção do conhecimento, para a construção da autonomia intelectual e moral e, ainda, como forma de modelação de atitudes de real participação nas experiências (e reflexão sobre elas) que o quotidiano possibilita” (2002:124).

No entanto, essa interação depende muito das características de cada profissional ao nível da sensibilidade, estimulação e autonomia que proporciona à criança. (Pascal e Bertram: 1998).

Deste modo, o profissional de educação de infância será caracterizado pelas relações e interações que promove, dentro e fora da sala da instituição de infância, estabelecendo-se uma relação directa entre a qualidade das interações e a qualidade do ambiente educativo. Podemos constatar a importância que é atribuída a estas interações pelo papel central que ocupam na vida dos educadores, tal como se pode verificar pela citação seguinte: “ (...) as educadoras identificam as relações e interações como uma característica específica da sua profissão” (Johnston, 1984, in Oliveira-Formosinho, 2001:88).

“O trabalho de educar a criança pequena é exercido em contextos institucionais e organizacionais muito diversificados, com condições de trabalho profissional muito variáveis, com diferenciações importantes no que se refere à condição docente que condicionam diferentes padrões de interação educadora/criança” (Oliveira Formosinho, 2001:85).

Alargar e desenvolver as interações, dentro e fora da escola, pode contribuir para melhorar a qualidade, na medida em que todos se envolvem numa preocupação e responsabilidade comum, que é o bem-estar da criança. Pormenorizamos este aspecto através da seguinte citação:

“A procura da qualidade passa muitas vezes por desenvolver novas interações com as auxiliares da acção educativa, com as estagiárias (Lino, 1996), ou com os pais (Oliveira-Formosinho e Freire de Andrade, 1996) ou com os professores do ensino primário (Oliveira-Formosinho e Lino, 1998) ou ainda com outros agentes comunitários” (ibidem).

É a partir da década de 70 que começa a nascer a preocupação em investigar os comportamentos dos professores nas salas de aula, as interações que estabelecem com as crianças, e segundo Oliveira-Formosinho (2001) são vários os autores estrangeiros (Philips, McCartney e Scarr, 1987; Holloway e Reichardt – Erickson, 1988) que investigaram programas e realizaram estudos neste sentido.

Os resultados obtidos apontam para uma relação entre a quantidade de tempo de interação e o estilo de interação e o comportamento da criança, isto é, quanto mais positivas forem as interações adulto/criança mais adequadas serão as respostas comportamentais da criança às situações. Não só a quantidade de tempo de interação, mas o estilo de interação é importante na relação com a criança, na sua aprendizagem e desenvolvimento e no ambiente educativo (Oliveira-Formosinho, 2001). Programas desenvolvidos para avaliar a qualidade dos contextos educativos permitiram perceber que *“um ênfase grande na realização académica e na instrução dirigida pelo professor parecem impedir um ambiente social positivo”* (idem:90). O estudo realizado por Clark-Stewart (1987), citado por Oliveira-Formosinho (2001), vem reforçar esta teoria tornando evidente a relação entre o comportamento do professor e a competência da criança. Para este autor *“quanto mais directivos, controladores e punitivos fossem os professores, pior eram os resultados das crianças nos testes de desenvolvimento cognitivo e menos cooperativas eram com os adultos”* (Idem: 89). Na verdade, embora não existam certezas absolutas quanto a esta relação, verifica-se que são factores importantes para a qualidade.

3. O Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”

O Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) surge em Portugal em 1996 através do Projecto Infância e é seguido posteriormente pela Associação Criança. O Departamento de Educação Básica divulgou, mais tarde, o projecto a todo o país, promovendo a formação de conselheiros e a sua implementação. Este projecto tem como finalidade avaliar e desenvolver a qualidade na educação de infância (Oliveira-Formosinho, 2001)

Este projecto teve origem no Reino Unido, onde se designa por Effective Early Learning (EEL), sendo dirigido por Christine Pascal e Tony Bertram. Surgiu da necessidade de avaliar e melhorar a qualidade dos contextos educativos e atendimento às crianças em idade pré-escolar naquele país e *“caracteriza-se por ter um foco integrado na análise e desenvolvimento dos contextos, dos processos e dos produtos”* (Pascal e Bertram, 1997 a) e b) cit. Oliveira Formosinho, 2001:91). É problematizado o conceito de qualidade no âmbito da educação de Infância (Pascal e Bertram, 1993), uma vez que os autores deste projecto consideram que não é possível uma definição única e objectiva. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2000:49), os autores deste projecto apoiados na perspectiva de Pirsig (1974) vêem este conceito como *“subjectivo e referido a valores”*, o que nos permite perceber que o mesmo poderá variar conforme o contexto a que diz respeito.

Neste projecto destacam-se dois objectivos:

“1. Desenvolver uma estratégia economicamente rentável para avaliação e melhoramento da qualidade e eficácia da aprendizagem pré-escolar das crianças pequenas num vasto leque de contextos educativos e de atendimento em Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte.

2. Avaliar e comparar rigorosa e sistematicamente a qualidade da aprendizagem pré-escolar disponibilizada no diversificado leque de contextos educativos e de atendimento que caracterizam a educação pré-escolar no Reino Unido” (Pascal e Bertram, 2000:18).

O projecto visa a *“aplicação de um modelo de Avaliação e Desenvolvimento”* (Pascal e Bertram, 1998:6) com vista à mudança e ao melhoramento dos serviços de educação pré-escolar, partindo das competências que os profissionais possuem em diferentes contextos de aprendizagem, desenvolvendo-as. O primeiro objectivo do projecto pretende desenvolver e melhorar a qualidade da aprendizagem das crianças em

idade pré-escolar realizado através de um processo de auto-avaliação que, após validação externa, remete para o planeamento da acção e melhoramento.

O processo de avaliação e melhoria da qualidade dos contextos educativos, através do qual os participantes são conduzidos situa-se ao longo de quatro fases: avaliação; planeamento da acção; melhoria; reflexão.

3.1. Fases do processo de Avaliação e desenvolvimento da qualidade

Como já referimos atrás, o *“Processo de Avaliação e Desenvolvimento da Qualidade”* (Pascal e Bertram, 1998:17) dos contextos educativos desenvolve-se ao longo de quatro estádios ou fases, aos quais iremos fazer uma breve referência:

- 1ª Fase – Avaliação

Consiste em documentar e avaliar a qualidade. Na primeira fase, a documentação da qualidade dos serviços prestados pelo estabelecimento educativo é realizada através da recolha de informação, feita colaborativamente por elementos de apoio ao projecto, a educadores, crianças e pais. Estas informações dizem respeito às dez dimensões da qualidade, presentes no Quadro Teórico de Qualidade de Pascal e Bertram, que a seguir apresentamos, e *“permitem obter uma visão global da qualidade das aprendizagens proporcionadas às crianças em qualquer estabelecimento educativo”* (Pascal e Bertram, 1998:8).

Este processo de avaliação pode ser completado através da utilização de dois instrumentos de observação, *“que medem a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem. Estas duas metodologias são: a Escala de Envolvimento da Criança, que mede o nível de envolvimento (aprendizagem em profundidade) das crianças nas actividades sugeridas; e a Escala de Empenhamento do Adulto, que mede as qualidades de um ensino eficaz demonstradas pelo adulto”* (Pascal e Bertram, 2000:22), sobre a qual o nosso estudo incidirá.

Os dados obtidos, quer através da documentação quer da observação, após registo em folhas próprias para o efeito, são traduzidos num Relatório da Avaliação sobre a qualidade de aprendizagem das crianças em cada contexto de aprendizagem (Idem:24).

As informações contidas no relatório são analisadas, discutidas e avaliadas, em conjunto, por todos os participantes envolvidos neste processo, a fim de serem validadas (ibidem).

- 2ª Fase – Planeamento da Acção

Nesta fase, a equipa do contexto educativo identifica as prioridades de acção, os recursos e as competências necessárias à sua realização. Este é um momento que requer a discussão das propostas, a explicação clara do que se pretende fazer e da sua

intencionalidade. A equipa deve socorrer-se dos recursos necessários para levar a cabo o que pretende.

Pascal e Bertram (2000:24) definem claramente uma série de acções essenciais ao processo de melhoria da qualidade. Entre elas destacamos:

- comunicar à equipa o que vai acontecer e como podem ajudar;
- ajudar outras pessoas a sentirem-se envolvidas e conferir-lhes algum poder e responsabilidade;
- dar oportunidade às crianças, pais, membros da comunidade local e colegas de contribuírem para o processo de melhoria daquele estabelecimento educativo;
- promover um espaço de diálogo e partilha.

Esta fase termina com a elaboração de um Plano de Acção realista e exequível, com definição clara de objectivos e respectivo período de concretização (Pascal e Bertram, 2000).

- 3ª Fase – Melhoria da Qualidade

Esta fase engloba a implementação do Plano de Acção de que faz parte um programa de desenvolvimento individual e institucional, a partir das prioridades identificadas por todos. Pascal e Bertram referem que *durante esta fase “ os progressos são monitorizados e o pessoal do estabelecimento é convidado a recolher dados sobre o efeito que o plano de acção está a ter na qualidade das experiências de aprendizagem das crianças, dentro de cada instituição”* (1998:20). No final desta fase deve proceder-se à observação das crianças e dos adultos através, respectivamente, da Escala de Envolvimento da Criança e da Escala de Empenhamiento do Adulto, a fim de verificar-se a eficácia do Plano de Acção e comparar-se os resultados obtidos com os verificados inicialmente.

- 4ª Fase – Reflexão

Nesta última fase, é sugerido à equipa um momento de reflexão sobre o processo de Avaliação e Melhoria da Qualidade, sendo analisado criticamente o seu Plano de Acção em função da qualidade da aprendizagem das crianças. Estes dados, recolhidos novamente através da escala de Envolvimento e Empenhamiento, servirão para provar indícios de mudança que possa ter ocorrido durante o processo.

“Neste cenário, a comparação dos resultados obtidos pelos instrumentos de avaliação - Escala de Envolvimento e Escala de empenhamento - aplicados antes e depois da implementação do Plano de Acção, mostrará o impacto produzido pelo processo de melhoria da qualidade e facilitará aquela reflexão que será registada num relatório”. (Craveiro, 2007:33).

Um novo ciclo de Avaliação e Melhoria da Qualidade poderá seguir-se após esta última fase.

As equipas envolvidas são apoiadas durante este processo, pelo consultor externo do projecto, integrando-se numa rede Local de Desenvolvimento de qualidade em Parcerias constituída por uma série de contextos educativos participantes, que se encontram periodicamente para *”analisarem os progressos obtidos, identificarem os problemas, resolverem-nos e darem uns aos outros o apoio prático e moral necessário”* (Pascal e Bertram, 2000:25).

4. A Escala de Empenhamento do Adulto

A Escala de Empenhamento do adulto constitui uma técnica de observação que “*mede as qualidades de um ensino eficaz demonstradas pelo adulto*”. (Pascal e Bertram, 2000:22). Esta escala tem origem num trabalho de Rogers (1983), que relaciona a aprendizagem dos alunos com os comportamentos dos professores (Pascal e Bertram, 1998). Laevers (1994 cit. Pascal e Bertram 1998: 101) a partir do trabalho de Rogers, desenvolveu uma grelha de observação composta por três categorias (sensibilidade, estimulação, autonomia), cada uma das quais compreendendo vários tipos de comportamento. A partir da observação e registo destes comportamentos é possível identificar o estilo de interacção adulto-criança.

O Projecto Effective Early Learning (EEL) que, em Portugal, passou a designar-se “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” (DQP) adaptou esta grelha, integrando-a no projecto “*para observar os educadores e outros adultos na sua interacção com as crianças*” e assim “*caracterizar os estilos educativos mais comuns num determinado contexto*” (Pascal e Bertram: 1998:102). Esta escala é, na opinião de Pascal e Bertram um dos dois instrumentos que permitem avaliar a qualidade (Pascal e Bertram: 2000:23). Este instrumento permite, assim, observar e

“analisar as características pessoais e profissionais que definem a capacidade de intervenção da educadora no processo de ensino-aprendizagem (sentir, motivar, autonomizar, alargar, implicar a criança) como um factor crítico na qualidade da aprendizagem da criança” (Oliveira-Formosinho, 2001:91).

A partir daqui é possível traçar um diagnóstico da realidade, avaliá-la, para nela poder intervir.

Segundo Oliveira-Formosinho (2000), os autores desta escala fundamentam-na com a teoria de Carl Rogers baseada em qualidades de facilitação que o educador deve possuir (autenticidade, aceitação e empatia). Segundo Rogers (1983: 179) “*os alunos aprendem mais e comportam-se melhor, em presença de níveis elevados de compreensão, de interesse e de autenticidade, do que quando estes atributos se manifestam em baixos níveis*”. A esta ideia está subjacente a perspectiva de que a intervenção do adulto (empenhamento) e a aprendizagem da criança (envolvimento) são directamente proporcionais e influenciam-se mutuamente, isto é, quanto maior o

empenhamento do adulto maior o envolvimento da criança e vice-versa. Neste caso, pode dizer-se que existe uma relação simbiótica entre ambos. (Pascal e Bertram, 1998)¹.

O projecto EEL/DQP, ao pretender avaliar e desenvolver a qualidade no estabelecimento educativo, reconhece a importância da escala de empenhamento do adulto, na medida em que esta permite verificar “*a qualidade das interações de um adulto com uma criança*” e perceber que “*o estilo de interações entre o educador e a criança é um factor crítico para a eficácia da experiência de aprendizagem*”(Pascal e Bertram, 2000 in Craveiro, 2007:32).

A Escala de Empenhamento do Adulto constitui um referente, a partir do qual é possível observar, de forma mais objectiva e crítica, a interacção do adulto com a criança e medir o nível de empenhamento daquele. Entende-se por empenhamento o “*conjunto de características que situam a natureza da relação entre o adulto e a criança* (Pascal e Bertram, 1998: 101). Estas características que definem o estilo de interacção, responsável pela qualidade e eficácia da aprendizagem das crianças, situam-se em três categorias: sensibilidade, estimulação e autonomia. Citamos Pascal e Bertram (2000:23) para explicitar cada uma destas categorias e respectivos indicadores (ver escala em anexo):

“SENSIBILIDADE: Trata-se neste caso da sensibilidade do adulto aos sentimentos e bem-estar da criança, e inclui elementos de sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afecto.

ESTIMULAÇÃO: Esta é a forma como o adulto intervém num processo de aprendizagem e o conteúdo de tais intervenções.

AUTONOMIA: Este é o grau de liberdade que o adulto dá à criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher actividades e expressar ideias. Inclui também o modo como o adulto gere os conflitos, os regulamentos e as questões comportamentais”.

O conhecimento e a utilização da Escala de Empenhamento do Adulto revela-se fundamental no processo de Avaliação e Melhoria da Qualidade.

A Escala de Empenhamento é composta por três categorias: sensibilidade, estimulação e autonomia, cada uma das quais caracterizada por um conjunto de atitudes.

“O investigador deve observar as três categorias, numa acção, durante dois minutos e registar resumidamente o que observou em folha própria. Após os dois minutos de observação, o investigador deve ponderar sobre as categorias observadas e decidir quais as atitudes

¹ Pascal e Bertram designam por “Negociação Simbiótica” o processo de interacção existente entre o envolvimento da criança e o empenhamento do adulto.

predominantes no adulto observado nessas três categorias, pontuando-as através de uma escala de cinco pontos e assinalando em local próprio na folha de registo” (Craveiro, 2007:230).

Os níveis de empenhamento estão assinalados na escala num continuum de 1 a 5 e retratam o estilo ou as atitudes de apoio à aprendizagem das crianças que podem ser observadas. Esta pontuação considera o ponto 5 correspondente ao empenhamento total do adulto; o ponto 4 com atitudes predominantes de empenhamento e traços de não empenhamento; o ponto 3 com atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento; o ponto 2 inclui atitudes predominantes de falta de empenhamento com traços de empenhamento; e o ponto 1 com atitudes de total falta de empenhamento (ME-DEB-NEPE, 1998).

As observações devem ser realizadas em dois dias separados, nos períodos da manhã e da tarde. Cada observação dura 2 minutos, num total de 5 observações por sessão, o que perfaz 40 minutos por educadora, repartidos em 10 minutos por período (manhã ou tarde). São utilizadas 4 fichas de observação por adulto, uma por cada período de observação. (Ver Anexo 1)

Parte II – A componente teórica numa articulação com a prática

Capítulo IV

Reflexão sobre as implicações deste estudo para a supervisão pedagógica

1 – A Escala de Empenhamento do Adulto como apoio à função supervisiva

De acordo com Oliveira-Formosinho, a Escala de Empenhamento Adulto “*permite focar o olhar do observador nas características da intervenção do adulto*” (2001:91). Esta escala apresenta-se como um instrumento de apoio ao desenvolvimento profissional e organizacional. Na opinião de Clara Craveiro:

“A utilização da Escala permite uma triangulação entre os práticos, os contextos e as autoridades locais (quando há colaboração deste sector) na implementação e verificação das melhorias produzidas na educação das crianças e no conseqüente apoio ao processo de desenvolvimento dos profissionais” (2007:45).

O processo supervisivo é facilitado através da utilização da escala de empenhamento, na medida em que a observação sistemática dos três campos de acção da educadora, presentes neste instrumento, permitem identificar os sinais de empenhamento que estão ou não presentes na sua intervenção e conhecer o estilo de interacção que existe entre o educador e a criança. Assim, é feito automaticamente um levantamento de necessidades, essencial ao plano de acção, integrado no processo de Desenvolvimento e Melhoria da Qualidade do contexto educativo.

Segundo Oliveira-Formosinho “*a interacção não é (predominantemente) 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.*” (2002:122). Contudo, e situando-nos num processo de supervisão construtivista, a aprendizagem desta competência deve ser contextualizada e inserida em processos de desenvolvimento profissional.

As crianças aprendem na interacção com educadores e estagiários, que por sua vez aprendem na interacção com os educadores e supervisores. Niza (1996) designa esta aprendizagem em cadeia por homologia formativa, considerando-a um princípio fundamental na formação.

Ao utilizar a Escala de Empenhamento do Adulto, o supervisor recolhe um manancial de informações que o ajudarão, depois de analisadas, a traçar prioridades de acção e a construir, com todos esses dados, um plano de intervenção.

Para Isabel Alarcão (1999) está clara a noção de que compete ao supervisor

“utilizar os acontecimentos como material de trabalho e ocasião de formação e ajudar os formandos a conhecer, ou seja, a saber recorrerem a um conjunto de conceitos actuates, claros e distintos e a compreendê-los nas suas inter-relações e no seu valor pragmático interpretativo da realidade em questão” (Alarcão, 1999: 262).

Ao actuar sobre a realidade da prática, o supervisor ajuda os educadores cooperantes e, como corolário, os alunos a construírem os seus conhecimentos e a traçarem linhas de acção.

Segundo Isabel Alarcão *“o facto de a supervisão trabalhar com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações e consequências requer capacidades observacionais-analíticas, hermenêutica-interpretativas e avaliativas”* (Ibidem).

É neste sentido que consideramos a Escala de Empenhamento do Adulto uma mais-valia para o supervisor, na medida em que lhe servirá para analisar ao pormenor os contextos onde os estagiários realizam a prática, percebendo a forma como se desenvolvem as propostas de trabalho, se estabelecem prioridades e se traçam planos de acção.

Ao perceber os conceitos envolvidos, ao reconhecer as evidências de empenhamento dos profissionais, o supervisor estará mais capaz de apoiar o processo de desenvolvimento dos adultos implicados. Fundamentando as suas observações, por um lado, nos dados recolhidos através da análise dos resultados obtidos com a escala de empenhamento do adulto e, por outro, na teoria que pretende ver relacionada com a prática.

Através da Escala de empenhamento o supervisor aprende a observar de forma mais criteriosa, isto é, aprende a direccionar o olhar e a recolher informação, que reverterá na construção das suas estratégias de acção.

Valorizando o contexto de trabalho que o aluno integra como um ambiente formativo, e dotado de um pensamento sistémico, que é entendido como a *“capacidade de se ter a visão de conjunto e de se compreenderem as inter-relações das partes entre si e delas no conjunto do todo”* (Alarcão, 2002: 221), o supervisor vai transformar-se

em colaborador empenhado que conjuga os esforços do corpo docente, porque é capaz de articular a teoria com a prática.

Partindo da observação criteriosa para a avaliação, a “Escala de Empenhamento do Adulto” auxiliará a melhor identificar os estilos de interacção. Paralelamente, como implica a melhoria da qualidade da observação, alarga o ângulo de visão do supervisor, permitindo-lhe compreender o empenhamento, sensibilidade e autonomia dos visados. Conseguirá assim destacar as necessidades dos profissionais, na medida em que tem uma visão exterior ao contexto e um conhecimento mais aprofundado da teoria. Sendo capaz de captar os indícios, conseguirá levantar as questões oportunas para levar à transformação consciente das práticas.

A Escala permite também aferir critérios, conceitos e linguagens. Possibilita uma maior articulação da teoria com a prática, “*abrindo janelas*” (Sergiovanni e Starratt, 2002b: 20), em que a visão da prática é constantemente questionada pela teoria que lhe está subjacente. Facilita a comunicação e possibilita a troca de opiniões e o confronto de valores e atitudes que fornecem um alicerce para a prática (Idem:26). Faz realçar elementos-chave considerados importantes no cenário das práticas de intervenção, aumentando assim a consciência da actuação e a construção de novas competências.

A Escala, embora com parâmetros bem definidos, alarga o horizonte, na medida em que constitui um acréscimo à compreensão da realidade e prática da supervisão.

A Escala auxilia ainda o supervisor a ter uma visão mais objectiva do contexto em que as práticas se inserem.

“Numa perspectiva de formação em contexto, ao contrário da formação inspirada no modelo escolar, as práticas formativas articulam-se com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas. A criação de ambientes formativos com carácter permanente é o seu horizonte, tendo em vista o desenvolvimento humano de todos quantos neles participam” (Oliveira-Formosinho, 2001:75).

A Escala de empenhamento pode permitir esta articulação entre a componente formativa e as situações de trabalho, pois a discussão sobre os resultados da sua aplicação pode permitir o diálogo e a reflexão entre os diferentes intervenientes e conduzir à mudança das práticas e ao desenvolvimento profissional.

O processo de mudança, resultante da avaliação da prática pedagógica, deve envolver não só os educadores como alargar-se à própria instituição. Mudar formas de

pensar e de agir, a partir de uma avaliação da prática, pode contribuir para promover a transformação e o desenvolvimento pessoal e profissional, não só, dos educadores e estagiários, como também da organização.

2. Propostas de Intervenção

O aprofundamento teórico e a clarificação dos conceitos, confrontados com a nossa prática supervisiva, possibilitaram um auto conhecimento e a transformação e melhoramento da mesma. Ao percebermos, também, como a Escala de Empenhamento do Adulto poderá vir a contribuir para a melhoria da qualidade das práticas, tomamos consciência do que poderemos fazer, em diferentes níveis de intervenção:

No grupo de supervisão de Educação de Infância da ESEPF, iremos integrar a equipa de investigação do projecto, coordenado pela Doutora Clara Craveiro, designado por “*Estudo sobre a qualidade da prática pedagógica em instituições cooperantes de estágio*” (Craveiro, 2007 b). que irá aplicar a Escala de Empenhamento do Adulto a toda a rede de Instituições que conosco cooperam na formação dos nossos alunos.

A divulgação do estudo teórico realizado neste projecto de investigação junto do grupo de supervisores, promoverá um maior envolvimento dos mesmos e facilitará a sua compreensão para desenvolver a investigação. Assim, cada elemento da equipa, iniciará a recolha de dados nos diferentes contextos de estágio, despertos para uma maior compreensão da realidade.

Depois de um momento de partilha de opiniões e de pontos de vista de cada elemento da equipa, acerca destas experiências e resultados, colaboraremos em processos de formação em contexto (Craveiro, 2007), e conjuntamente procuraremos encontrar estratégias, não só para melhorar a qualidade dos contextos, como também para melhorar a nossa prática supervisiva.

Assim, pretendemos incluir nos momentos de partilha e reflexão conjunta, aspectos da prática que precisam de ser melhorados e clarificar conceitos, critérios e linguagens, que ajudem a reflectir sob uma nova perspectiva.

Poderemos também reflectir sobre a nossa responsabilidade na melhoria dos contextos em que os estágios decorrem e até que ponto é que a nossa intervenção tem sido eficaz. Aumentaremos assim a consciência da actuação e promoveremos a construção de novas competências.

Tendo em vista a nossa formação contínua, proporemos a reflexão a partir dos problemas e situações da prática supervisiva, numa articulação com referenciais teóricos provenientes de textos de apoio à acção do supervisor, devendo para esse efeito serem criados grupos de aprendizagem, pois é na interacção que se aprende. Assim, a Escola

de formação pode vir a constituir-se como organização aprendente, que partilha, reflecte e investiga, age e avalia.

O desenvolvimento profissional dos supervisores, alargado a toda a Escola, traduzir-se-á numa maior socialização de todos os docentes, incentivando-os a participar na resolução dos problemas.

Nos Centros de estágios procuraremos fomentar processos de formação em contexto (Craveiro, 2007 a) envolvendo toda a equipa pedagógica, propondo diálogos e partilha de experiências da prática, sustentados por referenciais teóricos onde uma criteriosa selecção de textos de apoio, previamente disponibilizados, auxiliem a reflexão e respondam às necessidades dos intervenientes e da instituição. A nossa função, enquanto supervisores, será ajudar os educadores cooperantes e alunos estagiários, à tomada de consciência crítica que os incentivará a conhecerem-se melhor e a reconstruírem as suas práticas. Partindo da realidade analisada conjuntamente ajudaremos a equipa a seleccionar prioridades e traçar planos de acção, podendo mais tarde reflectir sobre as transformações ocorridas.

Num primeiro momento não será nossa intenção dar a conhecer a escala aos educadores e estagiários por pensarmos que tal influenciaria o seu comportamento e enviesaria os dados, que pretendemos sejam naturais e autênticos.

Junto dos estagiários, será nossa intenção clarificar e aprofundar conceitos que possam estabelecer uma comunicação eficaz entre supervisor-estagiário e entre estagiários; assumir uma atitude empática e descentrada, compreendendo o aluno e levando-o a tomar consciência do seu percurso de aprendizagem e do caminho ainda a percorrer.

A nossa acção supervisiva terá sempre como principal intenção ajudar o aluno a construir conhecimento e a tornar-se autónomo, a partir das suas experiências e reflexão com o supervisor, com os pares e com a equipa pedagógica da instituição de estágio, complementando esta partilha de saberes com a pesquisa que se apresenta como caminho para a resolução de problemas. Será criado um clima positivo, favorável a uma constante interpelação da prática do aluno, e à tomada de consciência necessária ao seu ajustamento, que vão permitir-lhe desenvolver a capacidade de tomar decisões e o conduzirão a uma prática de qualidade, traduzida na eficácia das aprendizagens das crianças. Estas aprendizagens serão alvo de avaliação através de evidências que, de alguma forma, espelham a intervenção dos adultos que com ela interagem e trabalham.

Perspectivamos, também, elevar o nível das abordagens e reflexões conjuntas com os educadores cooperantes, na medida em que este estudo nos possibilitou um conhecimento capaz de agir com confiança e com a certeza de que estamos a contribuir para o desenvolvimento profissional de cada um de nós (supervisores institucionais, cooperantes e estagiários).

Finalmente, é ainda nossa intenção reconstruir esta Escala de empenhamento do adulto. Consideramos que uma escala de empenhamento composta pelos itens Sensibilidade, Estimulação e Autonomia poderá ser importante para avaliar e monitorizar, também, a qualidade da prática de supervisão, onde a interacção (supervisor, educador e aluno) está sempre presente. Porém, neste caso, a interacção acontece entre adultos, logo os sinais relativos à Sensibilidade, Estimulação e Autonomia terão de ser adaptados de modo a avaliar esse tipo de interacção, isto é entre adultos e num contexto de supervisão.

Depois de adaptada ou reconstruída os supervisores poderão utilizar a escala como instrumento de auto-avaliação e reflexão e, desta forma, melhorarem a sua acção supervisiva, o que, permitirá ter outro olhar sobre a intervenção dos educadores.

Conclusão

É fácil falar de qualidade e de profissionais competentes como um direito que cada criança tem na escola onde se desenrola o seu percurso de aprendizagem. Contudo, é bem mais difícil compreender de que forma é possível torná-la realidade. A complexidade do tema e o desejo de compreender e tentar dar resposta a esta exigência levou-nos a explorar e aprofundar algumas questões relacionadas com esta problemática, nomeadamente ao nível das práticas e da sua supervisão.

O tema do nosso trabalho reflecte a preocupação que temos com a formação dos alunos e com a qualidade dos contextos onde os estágios decorrem. Pelo estudo realizado percebemos a importância da formação numa colaboração e participação tripartida, entre o estagiário, o educador cooperante e o supervisor, que vise a melhoria da qualidade da prática. Estes profissionais integram uma cadeia de formação onde cada um desempenha um papel determinante na qualidade da educação.

Reflectimos sobre a importância da acção do supervisor na melhoria da qualidade dos contextos de estágio e encontramos na escala um instrumento capaz de focar o nosso olhar nas práticas que aí decorrem, o que nos ajudou a perceber que poderíamos fazê-lo de uma forma mais objectiva e criteriosa.

Assim, e tendo presentes cada um dos objectivos desta investigação, foi possível estabelecer uma linha de pensamento e pesquisa, a partir da qual fomos interpretando e atribuindo significado às descobertas que íamos fazendo e que pretendemos revelar e afirmar nestas considerações finais do trabalho.

Ao estudarmos os conceitos e os modelos de supervisão pedagógica apercebemo-nos da riqueza e exigência desta missão que acompanha os alunos na sua “*transição ecológica*” (Bronfenbrenner 1979) para futuros profissionais. Cientes da dificuldade desta formação procurámos aprofundar os conceitos que lhe estão subjacentes e interligá-los, salientando, inspirados no mesmo autor, o “Modelo ecológico”, com as suas estruturas concêntricas, tendo por centro o aluno, como aquele que reúne mais características que respondem à problemática em questão. Abordámos também outros modelos, na medida em que cada um contém aspectos específicos que contribuem para o enriquecimento da acção do supervisor. Continuando a aprofundar as questões de supervisão abordámos as funções do supervisor. Trouxemos, ainda, para reflexão e estudo as questões do desenvolvimento profissional e organizacional,

constatando que ambos se influenciam e determinam a qualidade da educação de infância, daí a sua importância e relação com a supervisão no contexto deste estudo.

Seguidamente, o nosso estudo incidiu sobre a qualidade na educação de infância, na medida em que se tornava necessário conhecer e definir este conceito, segundo as perspectivas dos diferentes autores, para compreender a que nível deveria situar-se a nossa acção supervisiva.

É partindo da dificuldade dos autores em definir qualidade que verificámos, no cruzamento das diferentes opiniões, a sua subjectividade, concluindo ser um processo que não depende de um só interveniente, mas de todos aqueles que nele estão envolvidos, incluindo o próprio supervisor.

A importância atribuída à interacção na qualidade do ambiente educativo e nas aprendizagens das crianças, elemento destacado na Escala de Empenhamento, levou-nos ainda, neste capítulo, a problematizar a importância da interacção na qualidade das práticas e dos contextos educativos. A ideia que nele se destaca permitiu-nos concluir que o tempo e estilo de interacção, são factores que influenciam o ambiente educativo e as aprendizagens das crianças.

Tomamos consciência que também nós, supervisores, podemos influenciar a qualidade dos contextos educativos através da interacção que desenvolvemos com educadores e estagiários, o que nos leva a reflectir sobre a influência que essa interacção tem sobre as aprendizagens de uns e de outros. Assim, e criando uma relação empática, vamos conseguir ter outra aceitação, permeabilidade e abertura para a formação em contexto que irá promover o desenvolvimento dos profissionais.

Para completar este quadro conceptual sobre qualidade apresentámos brevemente o Projecto “*Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*” (Pascal e Bertram, 1998), que deu origem a este estudo, e que visa a melhoria dos serviços de educação pré-escolar, a partir do desenvolvimento das competências dos profissionais.

A Escala de Empenhamento do Adulto constitui um ponto importante do nosso trabalho. Procurámos, assim, conhecer e reflectir sobre as três categorias que a compõem: *sensibilidade, estimulação e autonomia* e perceber de que forma poderá ajudar-nos, a partir da sua aplicação, a reflectir sobre a qualidade das interacções que ali se estabelecem, do seu impacto sobre a estagiária e sobre as aprendizagens das crianças. Saber como utilizar a escala e reflectir sobre a sua aplicação em diferentes momentos permitirá também compreender que presenciar diferentes intervenções ao longo do dia

nos dará um conhecimento muito mais global daquele profissional e ajudará a identificar as suas reais necessidades.

O apoio dado pelo supervisor ao educador cooperante, facilitado pela escala de empenhamento, que o ajuda a consciencializar os problemas das práticas, possibilita-lhe, por um lado, estimular aquele profissional a arriscar sem medo as mudanças no estilo de interacção, por outro a reflectir, reforçando a aliança entre o educador cooperante e o supervisor na co-orientação da prática dos alunos.

Percorremos, ainda, as fases do processo de avaliação, do projecto “Desenvolvendo a qualidade em parcerias” e compreendemos que é a partir de um processo de avaliação, alicerçado na formação em contexto que, de forma colaborativa, podemos ajudar os profissionais a desenvolverem-se, apoiando e gerindo os momentos de partilha e reflexão em equipa, onde o conhecimento prévio e aprofundado das características dos educadores nos vão permitir reforçar o pensamento sistémico que qualquer supervisor da prática pedagógica deve possuir, tornando-se uma mais-valia na função supervisiva e formação destes profissionais. Estes momentos, que fazem parte da prática de um supervisor contribuem para melhorar a sua acção, na medida em que, também ele aprende através da reflexão e experiência de supervisão.

A formação em contexto a partir das experiências da prática, ajuda os educadores a desenvolverem-se profissionalmente e a garantirem a eficácia das aprendizagens das crianças. Por outro lado, esta formação pretende promover nos educadores o desejo de melhorarem as suas práticas. A partilha e a reflexão das práticas pode ser um ponto de partida para melhorar o auto-conhecimento, pois o desejo de mudança só acontece quando se tem a consciência das capacidades e limitações.

Deparámo-nos com a exiguidade do tempo que nos foi concedido para realizar, esta investigação tornando-se impossível passar a Escala de empenhamento aos supervisores cooperantes, com todo o trabalho que isso implicaria de recolha e análise de dados. Contamos, no entanto, no futuro proceder à sua aplicação e, com a ajuda da equipa de supervisão, poder contribuir para melhorar a qualidade dos contextos educativos onde colocamos os nossos alunos.

Apesar de não termos tido tempo para aplicar a escala, o conhecimento, a análise e reflexão sobre os indicadores que a constituem dão-nos já a possibilidade de compreender como esta pode auxiliar a identificar a interacção entre adultos e crianças, nomeadamente as competências e dificuldades de interacção dos educadores e estagiários com as crianças, Este facto pode facilitar a interpelação, destes profissionais,

acerca das suas práticas, durante os momentos de partilha e reflexão conjunta, e ajudar a definir estratégias de melhoria e de acção.

Consideramos que foi muito enriquecedor todo este esforço de pesquisa e revisão bibliográfica realizada expressamente sobre este tema, pois permitiu a construção de saberes e optar por perspectivas de actuação mais adequadas.

Temos consciência que o tempo limitado para esta investigação, deixou-nos aquém do que a realidade tem para desvendar, não nos permitindo aprofundar de forma exaustiva este estudo, no entanto, consideramos ter atingido os objectivos que nortearam este trabalho, bem como, encontramos e explicitamos a resposta para a pergunta de partida definida no início deste estudo.

Resta acrescentar que sentimos que os aspectos abordados e reflectidos são preocupações comuns à maior parte dos supervisores, o que será um ponto de partida para novas pesquisas e reflexões.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (1991). *Supervisão e formação de professores*, Aveiro. CIDInE 1
- ALARCÃO, I. (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*, Aveiro. CIDInE
- ALARCÃO, I. (1999). Supervisão na Formação – contributos inovadores. *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*, Aveiro.
- 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. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas? In OLIVEIRA FORMOSINHO, J. (org) (2002 b). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto, Porto Editora.
- ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª Edição. Coimbra, Almedina.
- BAIRRÃO, J. (1998). O que é a qualidade em Educação pré-escolar? In ME-DEB – Núcleo de Educação Pré-Escolar (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. BRAGA, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional* (1.ª ed.). Coimbra: Quarteto Editora.
- CANÁRIO, R. (1999). Supervisão na Formação – contributos inovadores. *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro.
- CANÁRIO, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 31-45). Porto: Porto Editora.
- CARNEIRO, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da aprendizagem*, 21 ensaios para o séc. XXI, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- CRAVEIRO, CLARA (2007 a). *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
- CRAVEIRO, CLARA (2007 b) (Coord.). *Estudo sobre a qualidade da prática pedagógica em instituições cooperantes de estágio*. Projecto de investigação a ser apresentado ao CIPAF da E.S.E.P.F.

- DELORS, J. (coord.) (1996). *Educação um tesouro a descobrir* – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI. Porto, Asa, col. Perspectivas actuais – educação, 7ª edição.
- FERREIRA, J. S., ESTÊVÃO, C. (org.) (2003). *A Construção de uma Escola Cidadã*, Braga, Externato Infante D. Henrique
- 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 NIZA, S. (2002). Anexo de enquadramento à Recomendação sobre a Iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores. INAFOP.
- GARCIA, C. M., (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora
- KATZ, L. (1998). Cinco Perspectivas sobre qualidade, In ME-DEB – Núcleo de Educação Pré-Escolar (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa. Ministério da Educação.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- NABUCO, M.^a Emília, PRATES, S. (2002). Melhoria da qualidade em educação da infância – “A partir de dentro”. *Infância e Educação: Investigação e Práticas - Revista do Gedei, n.º5*. Braga, Livraria Minho.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. (2000). O Apoio ao Desenvolvimento Profissional sustentado no Desenvolvimento Organizacional: a Intervenção da Associação Criança. *Infância e Educação: Investigação e Práticas. Revista Gedei, n.º 1*.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2000). A Profissionalidade específica da Educação de Infância e os estilos de interacção adulto/criança. *Infância e Educação: Investigação e Práticas - Revista do Gedei, n.º1*. Braga, Livraria Minho.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. [2001]. *Associação criança – um contexto de formação em contexto*, Braga, Livraria do Minho

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2002a). A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade prática. *Infância e Educação: Investigação e Práticas - Revista do Gedei, n.º4*. Braga, Livraria Minho.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org) (2002 b). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto, Porto Editora.
- PASCAL, C., BERTRAM, A. (2000). O Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” – Sucessos e reflexões. *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do GEDEI, n.º2)*. Porto. Porto Editora.
- PASCAL, C., BERTRAM, A. et al. (1998). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Avaliação e Desenvolvimento da Qualidade nos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar: Um programa de Desenvolvimento Profissional*. Lisboa, Ministério da Educação – DGIDC
- PERRENOUD, P. (2003). “Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz” *In Azevedo, Joaquim (Coord.) – “Avaliação dos Resultados escolares - Medidas para tornar o sistema mais eficaz”*, Porto, Edições ASA.
- SÁ-CHAVES, I. (2002). Práticas de supervisão: tempo e memórias de formação. *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do GEDEI, n.º4)*. Porto. Porto Editora.
- VIEIRA, F. et al. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*, Mangualde, Edições Pedagogo.
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.