

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito.
Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”.

(Marthin Luther King)

Agradecimentos

Agradeço à minha família, marido, filhos e mãe que me apoiaram e ajudaram nos momentos de maior dificuldade e que compreenderam e aceitaram a minha pouca disponibilidade para o que consideramos o nosso bem maior, as nossas partilhas e as nossas longas, mas proveitosas conversas. A todos vós obrigada.

Agradeço à Professora Maria João Cardona, pela insistência e persistência na busca do que melhor posso fazer, espero não desiludir. Obrigada por me acolher.

Agradeço ao Professor Mesquita Guimarães por me ouvir e encorajar. Obrigada pela compreensão.

Agradeço a todos os professores que comigo partilharam o seu saber, contribuindo para que este desafio se tenha revelado como uma aprendizagem significativa fundamental para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Obrigada pela disponibilidade.

Agradeço às minhas colegas Maria do Carmo e Sónia Oliveira que comigo partilharam este desafio, as dificuldades, os saberes, os sentires, muitas conversas e muitas viagens. Para vocês um obrigada muito especial.

Agradeço a todos os meus colegas do MESOP. Foi gratificante conhecer cada um de vós e partilhar convosco novas aprendizagens. Obrigada a todos. Foi um prazer conhecer-vos.

Agradeço a todas as educadoras de infância que colaboraram com os seus testemunhos e às instituições pela disponibilidade e colaboração. Obrigada. Sem vós não seria possível levar por diante mais este desafio.

Agradeço à instituição onde trabalho, pela compreensão e valorização do meu esforço. Obrigada pelo incentivo.

Agradeço a todos os que direta ou indiretamente me ajudaram na concretização de mais este objetivo.

Resumo

O presente estudo enquadra-se no paradigma qualitativo e visa analisar as diferenças e semelhanças das representações sociais das educadoras de infância das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS's) sobre a supervisão pedagógica.

Pretende verificar-se a subjetividade das representações sobre a supervisão pedagógica, e a forma como a emergência deste conceito se traduz na adequação das práticas ou no desenvolvimento e implementação deste tipo de processo.

O enquadramento teórico pretende ser adequado apresentando e definindo os principais conceitos, nomeadamente: representações sociais, identidade grupal e profissional e diferentes estudos ligados à supervisão pedagógica.

É uma temática que se cruza nos nossos percursos de educadoras e supervisoras e transformou esta viagem numa viagem de investigação-aprendizagem. Para a operacionalização do estudo foram utilizados diferentes instrumentos de recolha de informação, permitindo desta forma articular o quadro conceptual com os testemunhos recolhidos.

Este estudo permitiu o aumento do conhecimento e abriu caminho a um conjunto de recomendações que se consideram relevantes para a implementação e desenvolvimento de processos supervisivos neste tipo de contexto.

Palavras-chave: representações sociais, supervisão pedagógica, educadores de infância.

Abstract

The present study fits the qualitative paradigm and its major goal is to analyse the differences and similarities between the social representations of the child educators of Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS's or literally translating *Social Solidarity Private Institutions*) regarding the pedagogic supervision.

This study intends to verify the subjectivity of these representations about pedagogic supervision, and the way how the emergence of this concept is expressed in the practices adequacy or in the implementation of this kind of process.

The theoretical framework is intended to be adequate presenting and defining the major concepts, in particular: social representation of group and professional identity and different studies related to pedagogic supervision.

It is a topic that becomes part of our path as educators and supervisors and makes this journey a journey of apprentice-researchers. For the operationalisation of this study several methods of data collection were used, allowing as such the articulation of the conceptual picture with the gathered testimonies.

This study lead to the increased knowledge and opened the path for a series of recommendations which are considered relevant for the implementation and development of supervision processes in this context.

Key words: social representations, pedagogic supervision, childhood educators

Résumé

La présente étude se situe dans le cadre du prototype qualitatif et a pour objectif d'analyser les différences et les analogies, entre les représentations sociales des éducatrices de la petite enfance à la maternelle dans les établissements prénommés « *Instituições Particulares de Solidariedade Social* » abrégés plus communément comme IPSSS, sur la supervision pédagogique.

Il se prétend vérifier de la subjectivité des représentations sur la supervision et la forme, comme l'apparition de ce concept, se traduit dans l'adéquation des pratiques pédagogiques ainsi que dans le développement et l'implantation de ce genre de processus. L'encadrement théorique prétend être approprié, présentant et définissant les principales conceptions, particulièrement : les représentations sociales de l'identité groupale et professionnelle et des différentes études liées à la supervision pédagogique.

C'est une thématique qui se croise dans tous nos parcours comme éducatrices et superviseurs et la tournée commence comme un voyage d'investigation-apprentissage. Pour la réalisation de cette étude, des outils différents ont été utilisés pour recueillir les informations permettant, de cette façon, relier le cadre conceptuelle avec les témoignages recueillis.

Cette étude a permis, sans aucun doute, d'augmenter les connaissances et le savoir et a ouvert un chemin à un groupe de recommandations qui sont considérées de grandes importances pour l'ancrage, la mise en œuvre et le développement du processus supervisé dans ce genre de contexte.

Mots-clefs : représentations sociales, supervision pédagogique, éducatrices à la maternelle.

Índice

Resumo	Pág. III
Índice	Pág. VII
Índice de figuras	Pág. VII
Índice de abreviaturas/siglas	Pág. IX
Índice de anexos	Pág. X
Introdução	Pág.1
I - Fundamentação Teórica	Pág.5
1. Representações Sociais	Pág.5
2 . Instituições Particulares de Solidariedade Social	Pág.25
3. Supervisão Pedagógica	Pág.28
3.1. Modelos de Supervisão – Cenários Supervisivos	Pág.30
3.2. Supervisão na Formação	Pág.36
3.3. Elementos Facilitadores e Constrangedores no Processo Supervisivo	Pág.38
3.4. O Supervisor, Funções, Competências e Formação	Pág.39
3.5. Relação Supervisor/Supervisionado	Pág.44
II – Estudo Empírico	Pág.47
1.Natureza do Estudo	Pág.47
1.1. Objetivos do Estudo	Pág.50
1.2. Caracterização do Contexto e dos Participantes	Pág.52
1.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha e tratamento de Dados	Pág.57
III – Apresentação e Análise dos Dados	Pág.64
1.1. Dados Recolhidos - Entrevista	Pág.64
1.2. Discussão dos Dados	Pág.81
IV - Algumas Conclusões e Sugestões para Futuros Trabalhos	Pág.92
Bibliografia	Pág.100
Legislação Consultada	Pág. 106
Anexos	Pág.107

Índice de Figuras

Figura 1	Estilos de supervisão, segundo Glickman (1985)	Pág. 42
Figura 2	Mapa do Concelho de Vila Franca de Xira	Pág. 52
Figura 3	Código e Dados Biográficos	Pág. 55

Índice de Abreviaturas/Siglas

IPSS's	Instituições Particulares de Solidariedade Social
ECD	Estatuto da Carreira Docente
FEAC	Fundo Europeu de Apoio a Carenciados
CCT	Contrato Coletivo de Trabalho
ATL	Atividades de Tempos Livres
E1	Educador 1
E2	Educador 2
E3	Educador 3
E4	Educador 4
E5	Educador 5
E6	Educador 6
E7	Educador 7
E8	Educador 8
E9	Educador 9
I1	Instituição 1
I2	Instituição 2
I3	Instituição 3
INV.	Investigador

Índice de Anexos

Anexo A	Pedido de autorização	Pág.108
Anexo B	Questionário biográfico	Pág.109
Anexo C	Guião da entrevista aos educadores de infância	Pág.112
Anexo D	Protocolo de Entrevista	Pág.114
Anexo E	Análise de conteúdo	Pág.183

Introdução

O presente estudo intitulado “Representações Sociais de Educadoras de IPSS’s sobre Supervisão Pedagógica” tem como principal objetivo analisar as diferenças e semelhanças entre as representações sociais das educadoras de infância sobre a supervisão pedagógica.

Para o desenvolvimento do estudo, solicitou-se a colaboração de nove educadoras de infância de três Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS’s) do concelho de Vila Franca de Xira. Os dados recolhidos serão analisados com base num suporte teórico que a pesquisa bibliográfica revela adequada, apresentando diferentes autores e estudos consonantes com o tema em análise. Este estudo decorre do interesse e pertinência da temática sustentada pela emergência do conceito de supervisão pedagógica em diferentes contextos, particularmente nas IPSS’s. Assume também relevância pelo conhecimento que se tem desse mesmo contexto e das realidades que caracterizam o processo supervivo neste tipo de realidade, uma vez que a responsável pela pesquisa exerce funções de supervisora numa instituição congénere.

Com a realização deste estudo foi possível conhecer as representações destas educadoras de infância sobre a supervisão pedagógica e analisar diferenças e semelhanças constantes nos seus testemunhos.

Este estudo poderá ser considerado como um caminho que visa a implementação de novas práticas e a adequação do processo supervivo nas IPSS’s, bem como o primeiro passo para estudos de maior dimensão ou estudos comparativos entre as representações das educadoras de infância das IPSS’s e as representações das educadoras da rede pública.

Conhecer as representações das educadoras de infância implica em primeira instância compreender o que se entende por representações, para posteriormente conhecer como é que as educadoras de infância concebem a supervisão pedagógica, quais as suas finalidades quer na formação inicial, quer na formação contínua, a forma de implementação e desenvolvimento do processo supervivo e identificar os elementos facilitadores e constrangedores desse mesmo processo. Implica também compreender o que entendem ser o papel social do supervisor, que competências, que funções, que formação, que relação deve ter com os supervisionados.

Este estudo é de natureza qualitativa e os instrumentos utilizados na recolha dos dados serão o inquérito biográfico e a entrevista. Na sua análise posteriormente utilizar-se-á a técnica de análise de conteúdo.

A definição do *locus* de pesquisa tem como único critério de seleção a sua localização. Assim, esta amostra é definida como uma amostra de conveniência. Neste sentido, pretende-se que as instituições estejam localizadas nas proximidades da área de residência e local onde o investigador exerce a sua atividade profissional, apresentando-se este critério como elemento facilitador para o estudo que se pretende levar por diante. A autora do presente estudo é educadora de infância e exercer funções de coordenadora pedagógica numa instituição do mesmo concelho, mas não mantém qualquer tipo de relação pessoal ou profissional com os sujeitos envolvidos no estudo.

Quanto aos critérios de elegibilidade da amostra definiu-se que: teriam de ser educadoras de infância que se voluntariassem para participar; que tivessem mais de dez anos de serviço; cujas habilitações académicas não fossem superiores ao grau de licenciado e que nunca tivessem exercido funções de supervisão. Definiu-se ainda que dentro de cada um das instituições as educadoras deveriam ser oriundas de escolas de formação inicial diversas.

Relativamente ao suporte teórico apresenta-se o que se entende por representações sociais, salientando que a especificidade de cada grupo social contribui para a especificidade das suas representações, contribuindo desta forma para a diferenciação dos grupos sociais. Mais, define representação social como: “uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” (Jodelet, 1989, citado por Vala, J., e Monteiro, M., 1997, p. 354)

Desta definição surge a necessidade de se compreender melhor os fenómenos associados à identidade pessoal que por sua vez tem implicações na identidade de cada grupo social, como refere Moscovici, S., (1972, p. 16), "Não será demasiado lembrar que, no todo, como no pormenor, o homem é o seu próprio produto", pelo que cada um dos grupos e por analogia, apresenta-se como único e específico, no caso com características e representações únicas.

Relativamente ao conceito de supervisão pedagógica e pela multiplicidade de estudos e definições associadas, torna-se importante apresentar as diferentes perspetivas, assumindo cada uma delas como válida e promotora de um processo supervisivo adequado.

Na perspetiva de Viera, F., (1993, p.203) a supervisão de natureza transformadora é entendida como:

- Articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia, com reflexos na definição das finalidades, conteúdos e tarefas da supervisão;

- Indagação de teorias, práticas e contextos como condição de criticidade, necessária a que o professor se torne consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional;
- Desenho, realização e avaliação de planos de intervenção, onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem, por referência a uma visão transformadora da educação escolar;
- Criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter)subjectividade, a negociação e a regulação;
- Promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interactivo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber;
- Avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da acção pedagógica, mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação.

A articulação entre os dados recolhidos junto dos sujeitos participantes com o quadro teórico definido é o desafio que se impõe e que se traduzirá num maior conhecimento das representações sociais destas educadoras sobre a supervisão pedagógica.

O presente estudo está estruturado em três capítulos, o capítulo I situa concetualmente o estudo e apresenta a fundamentação teórica, decorrente da pesquisa bibliográfica, textos legais e diplomas consultados.

No capítulo II apresenta-se o estudo empírico, identifica-se o problema em análise, as questões que lhe estão subjacentes, objetivos, amostra e os instrumentos utilizados para recolha de dados.

No capítulo III é feita a análise e discussão dos dados recolhidos junto dos sujeitos participantes no estudo em articulação com o quadro concetual que suporta o estudo.

Finalmente, no capítulo IV apresentam-se as conclusões resultantes da análise dos dados recolhido no decorrer do estudo. Destas, destaca-se que existe uma grande semelhança das representações sociais das educadoras sobre a supervisão, semelhanças essas sustentadas por um contexto e práticas também elas idênticas. Em todas as instituições estão implementadas algumas estratégias supervisivas, ainda que nenhuma apresente um processo supervisivo formal, este facto implica em algumas situações de confusão/entendimentos diferenciados sobre o conceito de supervisão, muitas vezes entendido como um processo avaliativo. As educadoras revelam dificuldade em distinguir supervisão de avaliação. A postura e atitudes do supervisor, a comunicação e o contexto apresentam-se com as variáveis que podem implicar

representações diferentes e a reflexão e melhoria das práticas e o desenvolvimento profissional apresentam-se como o resultado da implementação de práticas supervisivas.

I - Fundamentação Teórica

1. Representações sociais

A análise do conceito de representação social tem sido, desde 1950, alvo de vários estudos de diferentes abrangências e em diferentes áreas de intervenção. No entanto, já anteriormente o estudo de Durkheim, em 1887, que pretendia estudar o universo religioso à luz das questões sociais, abordava já esta problemática. Deste estudo surgem talvez pela primeira vez questões associadas às representações coletivas. O autor consegue através deste conceito “apresentar a dimensão coletiva e científica do conhecimento produzido pela vida religiosa, em particular, mas pela vida social como um todo.” (Oliveira, M. (2012, p. 69).

O mesmo autor explica que, de acordo com o conceito de Durkheim, as representações coletivas são a síntese do que as pessoas pensam sobre si e sobre a realidade onde estão integradas, pelo que das representações individuais decorrem novas práticas e a existência da sociedade. As representações são o fruto de interações e de relações sociais que as pessoas vão estabelecendo entre si alcançando o terreno das práticas sociais.

Posteriormente em 1961, Moscovici publica um estudo sobre o modo como diferentes grupos sociais se apropriam da teoria psicanalítica, centrando o seu estudo na questão: Como é que se constrói a realidade? Desta questão decorre o conceito de representação social. No entanto, o estudo efetuado pelo autor propõe que se analise com maior predominância e num sentido mais lato os processos associados à interação social e a forma como se constroem os objetos sociais que permitem a organização social e a comunicação.

O conceito de representação social é entendido como um conceito polissémico alvo de múltiplas interpretações e definições. De acordo com Moscovici, 1981, representações sociais são um:

" Conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida quotidiana no decurso da comunicação inter-individual. São o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum." (Vala, J., 1997, p. 354)

A equivalência referida pelo autor remete-nos para a necessidade de, mais à frente, se destacar o papel que as crenças e os mitos assumem na sociedade em geral e no caso, num grupo profissional em particular. Ainda segundo o mesmo autor, as representações sociais “são um produto das interações e dos fenómenos de comunicação no interior de um grupo social, refletindo a situação desse grupo, os seus projetos, problemas e estratégias” (p.357).

Assim, poderá entender-se este conceito como o resultado da atividade cognitiva e simbólica que um grupo de sujeitos faz de um determinado objeto. No caso do presente estudo remete-nos para a necessidade de compreender melhor como as educadoras de infância construíram a sua imagem sobre a supervisão pedagógica. Pacheco, J., (1995), refere “independentemente do termo que se utilize, uma crença, uma perspectiva, uma teoria implícita, todos encerram uma ideia de ação...” (Coelho, A., 2004, p. 172).

Referirmo-nos a representações sociais implica também uma tomada de consciência sobre a importância que os contextos sociais/meio envolvente assumem nessas mesmas representações. De acordo com Vala, J., (1997, p. 360), o contexto/meio envolvente é o local onde circulam teorias e explicações sobre as questões e dúvidas que se colocam sobre um determinado assunto, objeto ou realidade. É neste meio que se encontram as respostas que são reflexo do sentido de pertença a esse mesmo grupo e reflexo da sua definição, interpretação, simbologia e significado atribuído a determinada situação ou objeto.

Nos estudos realizados por Farinha *et al.* (1978) verifica-se que os resultados obtidos põem em evidência que as representações sociais são “fatores produtores de realidades” que influenciam a forma como se interpreta o que acontece connosco e no contexto onde estamos integrados influencia, ainda, a nossa interpretação e as nossas respostas face ao acontecido. Moscovici e Hewstone em 1984, referem que “uma vez construída uma representação, os indivíduos procurarão criar uma realidade que valide as previsões e as explicações decorrentes dessa explicação.” (Vala, J., 1997, p. 356)

Esta temática, e como já foi referido, tem vindo ao longo do tempo a ser alvo de vários estudos e em diferentes áreas investigação, como a sociologia, psicologia e antropologia. No entanto, nos últimos anos, muito se tem feito para uma melhor compreensão dos processos associados à construção do conceito e do fenómeno. Neste sentido Vala, J., (1997) apresenta algumas das questões que têm dado lugar a alguns estudos, como sejam:

- "A inscrição social e a natureza social das representações sociais, enquanto fenómenos de cultura, de linguagem e de comunicação em estreita ligação com as estruturas sociais e as próprias representações sobre essas estruturas;
- Os conteúdos e a organização interna das representações sociais enquanto modalidade de conhecimento que envolvem um sujeito, um objeto e atividades de construção, expressão, interpretação e simbolização;
- A função social e a eficácia social das representações sociais, enquanto modalidades de conhecimento prático e instrumental;

- O estatuto epistemológico das representações sociais, enquanto conhecimento do senso comum, na sua dupla referência à ciência e a outras modalidades do conhecimento." (p. 359)

Analisar a abrangência do conceito de representação e mais concretamente das representações sociais, implica verificar a existência de uma multiplicidade de definições e conceitos que variam, entre outros, entre a crença, a opinião, ideologia, cultura, código de valores.

Ao referir-se as representações sociais há também a necessidade de se ter um maior conhecimento dos processos sociocognitivos que estão subjacentes à sua formação, nomeadamente a objetivação e a ancoragem. De acordo como Vala, (1997, p. 360), a objetivação “permite compreender como, o senso comum, as palavras e os conceitos são transformados em coisas, em realidades exteriores aos indivíduos”.

Ainda sobre este processo, Galinha, S., (2011, p.7), refere que a objetivação compreende três etapas, pelas quais as informações são integradas selecionadas e reorganizadas. Ancoragem é entendido como um sistema de classificação, de explicação e de avaliação de sujeitos, acontecimentos, grupos e factos sociais. As representações sociais podem desta maneira, ser entendidas também como um “código de interpretação no qual ancora o não familiar, o desconhecido e o imprevisto.”

Denise, J., (2002), citado por Arruda, A. (2002, p, 128), define as representações sociais como: “(...) uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Citando Moscovici, (1981), que define as representações sociais como “representações que nós fabricamos – duma ideia ou de um objeto – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar concreto algo que é incomum ou que dá um sentimento de não-familiaridade”. (Galinha, S., 2011, p.8)

Outro dos aspetos a salientar é a relação entre as representações sociais e as relações sociais. Sobre esta relação, Vala, J., (1997), refere que, para se entender as representações sociais, é necessário compreender que estas são influenciadas e determinadas pela estrutura da sociedade onde se desenvolvem e que as clivagens ou diferenças dessa mesma estrutura permitem a criação e o desenvolvimento de diferentes interpretações e diferentes representações sociais do mesmo objeto. A especificidade de cada um dos grupos sociais é determinante na especificidade das suas representações sociais, pelo que as mesmas podem

ser sentidas como fenômenos que potenciam a diferenciação e identidade social de um determinado grupo. (p.363)

Após apresentação do conceito e dos processos associados, importa compreender quais são efetivamente as funções que as representações sociais assumem quando se considera a multifacetada definição deste conceito. Ao ser um conceito alvo de definições várias assume-se que também é multifuncional. A primeira função é a categorização após interpretação/avaliação dos objetos e acontecimentos; a segunda está diretamente associada à comunicação, ou seja, quando comunicamos expressamos as nossas opiniões, explicações ou descrições. Assim, primeiro categorizamos e segundo verbalizamos de acordo com a avaliação e interpretação que fizemos.

De acordo com Moscovici e Hewstone, (1984), “Descrevemos, avaliamos, explicamos. Mas o que caracteriza o modo de funcionamento de uma representação social é a transformação da avaliação em descrição e da descrição em explicação” (Vala, J. 1997, p, 365).

Como terceira função tem-se a estreita ligação entre as representações que temos e os comportamentos que revelamos. A associação é posta em evidência porque as representações incluem modos desejáveis de ação, proporcionam a constituição do significado do objeto, do estímulo e da situação no seu todo. Permitem ainda dar sentido ao próprio comportamento. Em suma, as representações sociais “constituem uma orientação para a ação na medida em que modelam e constituem os elementos do contexto em que o comportamento terá lugar” (Moscovici, 1976, citado por Vala, J., 1997, p.366).

Por último, considera-se que as representações sociais estão associadas e têm especificidades associadas a grupos sociais. Neste sentido são influentes na diferenciação social. Esta função está diretamente associada aos fenômenos de diferenciação social, identidade social e relações intergrupais.

Doise, W.,(1973), apresentado pelo mesmo autor, “ ilustrou como a dinâmica das relações entre grupos conduz a modificações adaptativas nas representações e à atribuição ao outro grupo de características que permitam o desencadeamento de comportamentos discriminatórios, ao mesmo tempo que justificam esses comportamentos.” (p. 367)

• Conceito de Grupo e Identidade Social

Partindo-se do lugar-comum que não existe sociedade sem indivíduos e indivíduos sem sociedade, terá então que se entender que, num sentido genérico, a sociedade é um grupo de indivíduos. Mas, atendendo à dimensão apresentada, surge na nossa organização social a necessidade de nos reorganizarmos, criando outros grupos dentro desse grande grupo. Genericamente podemos falar de grupos ainda tão vastos como o espaço que ocupam, como por exemplo os indivíduos oriundos de cada um dos continentes.

Fazer parte de um grupo implica que existam elementos, características, interesses, valores e outros aspectos que unem e que fazem com que um determinado número ou tipo de indivíduos se relacionem e interajam entre si.

Para Zvalloni (1972), o conceito de grupo está associado a um conjunto de elementos que participam na identificação dos seus membros, enquanto Taifel (1972) situa o grupo num quadro de interdependência, visto que as características que permitem a identificação dos membros dos grupos adquirem o seu significado através da comparação social. (Vala, J., 1997, p.288)

Por definição, grupo “é um conjunto de coisas, de animais ou de pessoas definido por uma característica comum” (Larrousse, 1994, p. 3444).

No caso concreto do presente estudo, verifica-se que a escola não é uma exceção a esta definição; a escola é composta por um conjunto de indivíduos diferentes mas organizados e com objetivos/missão comuns, sendo este o aspeto que une todos os intervenientes.

Litterer, J.,(1963) observa que o tecido social se organiza de forma a tornar possível a realização de determinados objetivos e finalidades e que, para que tal se verifique as pessoas envolvidas devem estabelecer entre si relações estáveis. (Galinha, S., 2011,p. 5)

Define ainda a mesma autora que “um grupo é um conjunto de pessoas em interdependência que coopera para atingir o fim que as reuniu, com uma certa durabilidade no tempo e com inevitabilidade de comunicação” (p. 7). Ainda neste âmbito, reitera-se que a escola se apresenta no nosso contexto social como um dos exemplos daquilo que define um grupo, apesar de se considerar que a responsabilidade e os objetivos e finalidades deste grupo em concreto têm implicações diretas na organização e funcionamento do tecido social. A importância da escola enquanto organização educativa implica uma maior responsabilização e coesão na ação dos seus elementos como forma de atingir os objetivos pedagógicos,

educativos e curriculares, que posteriormente contribuirão de forma intencional na dinâmica social.

Pertencer a um grupo ou a uma categoria social implica que os elementos desse mesmo grupo se identifiquem entre si, ou seja, que exista identidade social e sentido de pertença. Não se pode considerar parte integrante de um grupo se não existir este sentido, a comunhão, partilha e ação que impliquem um todo.

No caso da escola e dos professores concretamente, tem-se que este grupo deverá revelar uma identidade social e profissional.

De acordo com a Teoria da Cognição Social que nos mostra que as pessoas sentem, pensam e agem de formas diferentes umas das outras, e que a individualidade de cada um de nós tem implicação direta na forma como interagimos uns com os outros, assume-se que ao refletir sobre o conceito de grupo, verifica-se que os grupos estão em constante movimento e vão-se reorganizando e aprendendo com o que cada um dos elementos trás para esse mesmo grupo. Assim, o grupo influencia e é influenciado e os elementos que dele fazem parte influenciam e sofrem influências, pelo que se desenvolvem no grupo e o grupo desenvolve-se com cada um dos elementos.

De acordo com Tajfel (1972), identidade social "...está associada ao conhecimento da pertença aos grupos sociais e ao significado emocional e avaliativo dessa pertença" (Vala, J., 1997, p.291)

• **Identidade Profissional**

De acordo com Santos, C., (2005, p.130), a construção da identidade profissional está associada a dois sistemas, nomeadamente: a atividade instrumental/processos de trabalho e atividade comunicacional/interações ainda no mesmo âmbito Leplat, descrito em Blin, (1997), refere que a identidade profissional tem por base um referencial comum, pelo que, em cada uma das atividades profissionais, o trabalhador dispõe de um conjunto de informações e conteúdos que lhe permitem orientar sua atividade. As informações e conteúdos que cada um dos profissionais tem sobre a sua atividade é a base para as comunicações, interações e ações. Este conjunto de informações e conteúdos é definido pelo autor como "referencial comum" e tem algumas características nomeadamente:

- "A existência de uma linguagem característica e específica a situações concretas do campo profissional e que só neste têm sentido;

- No entanto, o referencial comum nem sempre coincide com o referencial de cada elemento. Quando se verifica dissonância na representação atribuída, o referencial servirá de modelo de conduta profissional, funcionando como um guia implícito que determinará a conduta individual;
- O referencial comum engloba o conjunto de regras oficiais, na medida em que integra o conjunto dos conhecimentos e dos procedimentos coletivos adquiridos ao longo da experiência." (Santos, C., 2005, p.132)

Ou seja, a atividade profissional tem por base um código interno desenvolvido através das relações e interações sociais entre os diferentes elementos de uma determinada área profissional. Em suma, grande parte da identidade profissional constrói-se através da experiência, na ação direta com o contexto e com os elementos que dele fazem parte e com os “acordos e desacordos” sobre a realidade que é imposta e aquilo que cada um dos elementos interioriza, sobre essa mesma realidade, a leitura que faz e a forma como integra.

De acordo com Dubar, (1995), a identidade é o “resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que simultaneamente constroem os indivíduos e definem as instituições”. (Forte, A., 2005, p. 94)

A identidade é entendida como um processo que tem o trabalho na sua génese:

"O trabalho está no centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias, porque é no trabalho e pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico da sua actividade. É também através do seu trabalho, conferindo-lhe um sentido, isto é, dando-lhe, ao mesmo tempo, uma significação subjectiva e uma direcção objectiva, que os indivíduos acedem à autonomia e cidadania." (Dubar, 1995)

Já Lopes & Ribeiro, (2000), identificam as identidades profissionais como identidades sociais, considerando que os saberes profissionais assumem particular relevância nas lógicas de reconhecimento e são resultantes da dupla transacção identitária que inclui uma transacção subjectiva ou biográfica e uma transacção objectiva ou relacional. (p.95)

No mesmo sentido, Lopes, A., (2003) “quando [fala] de identidades profissionais, [fala] de identidades colectivas e individuais”, considerando que o modo como uma identidade individual é vivida depende das identidades colectivas com que se confronta, salientando deste modo a relação existente entre as duas.

" (...) de entre as possibilidades oferecidas pela cultura, um indivíduo adere a (escolhe) esta e não a outra. Ao fazê-lo, identifica-se a (escolhe) grupos de pessoas que partilham a mesma representação e diferencia-se de

grupos que partilham outras representações. Numa escola concreta, um(a) professor(a) pode encontrar ou não pessoas que partilham a mesma representação. Para que se confirme, e mantenha, uma identidade, qualquer que seja, precisa de reconhecimento, que só os outros podem dar. É pelo reconhecimento/não reconhecimento que se estabelece uma relação – de confirmação ou de negação – quer entre as identidades individuais e as colectivas, quer entre a identidade profissional individual e a identidade pessoal do indivíduo." (p.95)

Refere ainda que “a identidade profissional de base é uma projecção de si para o futuro, realizada no presente tendo em conta o passado”(p.96)

Ainda neste âmbito, e de acordo com o referido por Nóvoa, A., (1992), a identidade profissional é um local de múltiplos conflitos que conduzem à construção da forma de estar em determinada profissão e não deve ser entendida como um dado adquirido.

Dentro do mesmo tipo de interpretação, temos Maclure, (1993), referido por Fortes, A., (2005, p. 97) que defende que a identidade “não deve ser entendida como uma entidade estável – algo que as pessoas *possuem*, mas algo que as pessoas *usam* para justificar, explicar e dar sentido a si mesmos em relação a outras pessoas e aos contextos em que trabalham”.

A relação entre o que é um grupo e o que é a definição de identidade profissional tem na sua génese o fundamental sentido de pertença, que é reforçado numa lógica de quanto mais me identifico profissionalmente, maior é o meu sentido de pertença e identidade coletiva. Ao sentir-se como parte integrante, tendencialmente o indivíduo aumenta o seu envolvimento, colaboração e entrega, ao mesmo tempo que aumenta a sua autoestima e contribui para uma melhor imagem junto por exemplo dos colegas e dos superiores hierárquicos. (Santos, C., 2005, p. 133)

O contexto organizacional, local onde se desenvolvem as práticas, no caso nas IPSS's. é entendido como o espaço para a operacionalização do processo de identidade profissional e para a construção de perfis identitários, conduzindo-nos até à tipificação e categorização social.

• O Educador de Infância

De acordo com a legislação portuguesa, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo, define-se o educador de infância como docente; no entanto a realidade remete-nos para uma categorização de docentes por grau de importância. No dia a dia verifica-se que ser educadora de infância ou ser professora se traduz num reconhecimento diferenciado da importância das práticas e do estatuto profissional. Por outro lado, não são poucas as situações em que se verifica a usurpação das funções e do estatuto de educadora de infância por profissionais com formação na área da educação, que não são educadoras de infância, mas que por situações diversas, e principalmente por questões económicas, assumem funções e competências para as quais não têm formação específica, apresentando-se, na maioria das vezes, como argumento a experiência profissional, minimizando a importância do suporte teórico. Ainda existe o mito de que a educadora de infância é aquela que toma conta de crianças e tomar conta de crianças é algo que a maioria das pessoas sabe e pode fazer.

De acordo com, Coelho, A. (2004, p.136), apresenta a educadora de infância com uma profissional que comporta uma dupla especialidade: por um lado desenvolve uma atividade profissional que implica a articulação e domínio de diferentes dimensões, nomeadamente desenvolver práticas que fomentem o desenvolvimento das crianças e posterior avaliação desse mesmo desenvolvimento, trabalho com famílias e articulação e integração no contexto; e por outro lado tem-se o necessário investimento na investigação teórica que suporta as suas práticas.

Relativamente à carreira profissional do educador de infância/professor importa também fazer referência a Huberman, (1989), indicado por Gonçalves, J., (2009, p.26), este autor define carreira profissional como um conjunto de ciclos que se sucedem de acordo com os anos de serviço, neste sentido apresenta as seguintes fases:

- 1- 4 Anos de serviço – Fase denominada por “o início” e é caracterizada pelo choque com o real e a descoberta;
- 5-7 Anos de serviço – Fase da estabilidade, o docente revela segurança, entusiasmo e maturidade;
- 8 -14 Anos – Fase da divergência, nesta fase verifica-se a existência de educadores que continuam a investir no seu desenvolvimento e carreira profissional e outros que se entregam às rotinas e ao dia a dia, parando no tempo e não investindo no seu potencial;

- 15 -22 Anos – Fase da Serenidade, neste fase o educador revela-se capaz de ponderar as suas atitudes, de refletir as suas práticas e de se sentir seguro no seu dia a dia;
- > 23 Anos – Fase do interesse/desencanto, esta fase volta a ser uma fase controversa, pois os educadores podem assumir duas posturas uma em que se mantém o interesse e o empenho, continuando a investir em si e no seu potencial e outros que desinvestem, revelam cansaço e saturação, desejando a saída da carreira profissional.

Através da caracterização destas fases é possível rever a postura das educadoras face nomeadamente ao investimento em si e no seu desenvolvimento profissional, leia-se educadoras que investem no seu desenvolvimento profissional, mas a inversa infelizmente também povoa a nossa realidade e está também caracterizada. A par estão os profissionais que investem e os que por e simplesmente exercem.

Mas desempenhar as funções de educadora de infância tem-se revelado ao longo dos tempos como um desafio, nem sempre reconhecido. Um dos passos mais relevantes no reconhecimento e importância que o profissional de educação de infância assume no desenvolvimento das crianças em idades anteriores à escolaridade obrigatória foi a aprovação dos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo através Decreto-Lei, n.º241/2001 de 30 de Agosto, nomeadamente, e no caso do presente estudo, importa o anexo n.º1 – “Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância”, onde se define o Perfil do educador de infância, a concepção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo.

Formosinho, J., (1998), define a singularidade da função de educador de infância apresentando um referencial organizado em cinco dimensões que se referem nomeadamente “às características, respectivamente da criança pequena, da educação pré-escolar, dos contextos de trabalho e da condição docente, do processo e das tarefas desempenhadas pelas educadoras e por último às características do educador de infância”. (Coelho, A., 2004, p.142),

Face ao estudo que se pretende realizar, destaca-se a importância das funções e do contexto, no caso concreto o contexto das instituições associadas ao terceiro setor. A diversidade da tipologia dos contextos tem implicações diretas no desenvolvimento das práticas, crenças, objetivos, direitos, deveres e oportunidades de formação e progressão na carreira dos educadores de infância.

No caso importa também referir a nossa política educativa, que prevê que a função educativa na profissão de educador de infância, só acontece quando este está com crianças com três ou mais anos (educação pré-escolar), desvalorizando os três primeiros anos de vida das crianças, como se não fossem esses os anos basilares no desenvolvimento adequado e harmonioso das crianças. Pode então afirmar-se que, de acordo com esta política educativa, as educadoras de infância integradas na valência de creche apenas assumem um função maternal e cuidadora, menosprezando o seu saber e as necessidades das crianças nestas idades e das famílias.

No ponto seguinte dar-se-á maior destaque às funções e contexto onde estão integrados as educadoras de infância, porque, e como já referido anteriormente, o grupo social e profissional e o contexto onde se desenvolve a atividade profissional e as relações e interações têm implicação nas práticas pedagógicas e relacionais desenvolvidas. No entanto, e de acordo com estudos realizados anteriormente, verifica-se que um dos fatores que maior influência tem nas práticas desenvolvidas está associado às crenças que se vão transmitindo entre a comunidade educativa, tornando-se em algumas situações no saber e conhecimento dominante.

"Por se tratarem de criações socioculturais, as crenças também são históricas, no sentido de que provêm dos elementos presentes em um contexto sociocultural específico. As crenças resultam da relação do sujeito com sua profissão, dos seus valores pessoais, da relação que estabelece com sua classe social, dos seus interesses, da sua posição diante do mundo, da sua opção política, enfim, da sua história de vida, que resulta da análise que ele faz do real, que é retocado e transformado considerando o que o sujeito pensa que seja ou deva ser." (Soares, I. e Bejarano, N., (2008, p.61)

• **Formação das Educadoras de Infância**

O conhecimento teórico das educadoras de infância há muito que tem sido alvo de estudo e de intervenção no sentido de adequar os suportes teóricos às necessidades reais deste tipo de profissionais. Há muito que a educadora deixou de ser aquela que apenas cuida, tendo a profissionalização e a formação contribuído grandemente para um reconhecimento desta área profissional.

Uma das tarefas principais da formação das educadoras de infância é, principalmente, a de desenvolver e articular as percepções das educadoras de infância acerca dos padrões profissionais e a de promover a sua capacidade para formular juízos e desenvolver práticas que sejam diferenciadas daquelas que pessoas sem formação teriam. Salienta-se ainda que

existe uma ideia predominante de que para se ser educadora de infância não é necessária muita formação e que as mesmas podem não ser estudantes muito dotadas, ou seja, qualquer pessoa pode ser educadora. (Coelho, A, 2004, p. 132)

A formação destes profissionais implica vários momentos formativos, de acordo com o que cada um dos profissionais privilegia. De entre os momentos formativos destacamos a formação inicial, a formação contínua e a formação especializada, não descurando a importância da formação em contexto. Nesta ótica, nas aprendizagens que vão efetuando ao longo da sua prática profissional, nem todos os saberes são teóricos, ainda que tenham de ter sustentabilidade.

"O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas da aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam, ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais" (Day, C. 2001, p. 20)

Relativamente à formação inicial e como refere Gonçalves, (2006), “formar professores, hoje, é uma tarefa que não se compadece com o saber adquirido, mas entre o saber adquirido e o saber que vai construindo”. Neste sentido entende-se a formação inicial como um dos momentos formativos pelo qual as educadoras de infância devem passar. (Garcia, S., 2012, p. 134)

De acordo com a legislação em vigor, nomeadamente com o artigo 6º do Estatuto da Carreira Docente, (Decreto-Lei n.º 41/2012) que procede à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário, aprovado pelo (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril), a formação inicial dos educadores de infância é aquela que “confere habilitação profissional para a docência no respetivo nível de educação ou de ensino.” Esta formação inicial tem como principal objetivo dotar os candidatos a educadores de competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos que permitam o desempenho profissional da prática docente em diferentes dimensões, como sejam: “a dimensão profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da

aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa e desenvolvimento profissional ao longo da vida”

Outra das facetas da formação inicial, diz respeito à importância dos modelos e das práticas. Os currículos das Escolas Superiores de Educação prevêm a realização de estágios/práticas pedagógicas em contexto, onde a educadora cooperante e o orientador assumem um papel fundamental. As aprendizagens feitas a partir de um modelo têm aqui um peso considerável no que serão as práticas pedagógicas futuras da educadora. Quanto ao orientador cabe a supervisão dos processos e aprendizagens, modelando e refletindo conjuntamente as práticas desenvolvidas, promovendo uma maior consciencialização e responsabilização da futuro educadora.

De acordo com Formosinho, J. e Nisa, S., (2002), um dos objetivos da formação inicial é conseguir transpor para as práticas pedagógicas as aprendizagens teóricas “(...)a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente, (...) a aquisição de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas”. Neves, I., (2007, p.87)

Quanto à formação contínua, Zabalaza, M., (1994) refere:

"A questão do desenvolvimento profissional dos professores radica, vista nesta perspectiva, não numa melhoria técnica(conhecer mais receitas, saber mais coisas que se podem fazer na aula, melhorar as suas destrezas específicas, etc), mas na melhoria dessa arquitetura conceptual que lhes permite dar sentido às suas atividades: clarificar melhor as suas teorias de ação, ampliar as suas construções pessoais, tornarem-se mais conhecedores do porquê das coisas que se fazem na aula, etc. O autoconhecimento e a melhoria dos princípios de ação que estão por detrás da atividade de cada professor podem ser conseguidos por diversas vias: principalmente através da investigação - ação com que se vai comparando a viabilidade e a eficácia das suas novas ideias/práticas, mas também através da participação em equipas de trabalho onde "confessem " mutuamente os seus postulados e submetam à comparação e plausibilidade das diferentes maneiras de atuar de cada professor em situação concreta" (p. 277)

Assim, destaca-se que as educadoras/professoras devem capacitar-se para a necessidade de ampliar, aprofundar e melhorar os seus conhecimentos, pois só desta forma será possível dar resposta a todas as alterações e necessidades das crianças. Reforça-se a necessidade das educadoras em continuarem a aprender, pois só desta forma estarão habilitados a dar resposta às necessidades educativas das crianças do Séc. XXI.

" A formação inicial é uma 1ª etapa de um processo que formal ou informalmente continua ao longo da carreira. A formação contínua é um processo posterior, que se integra num percurso de formação permanente que engloba todas as fases da carreira, condicionando o desenvolvimento profissional e pessoas da/os docentes. (Cardona, M., 2006)

A formação contínua assume no desenvolvimento de vários estudos e ao longo dos tempos uma outra denominação de significação vária; falamos então do desenvolvimento profissional.

"A natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão identificadas. (...) no decurso de toda a carreira, será aceitável esperar que os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de atividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional." (Day, C., 2001, p. 16)

Hargreaves, (1994), apresenta quatro premissas que caracterizam a emergência do conceito de desenvolvimento profissional: uma primeira que se prende com a necessidade sentida pelos professores de continuarem a aprender; uma segunda que refere que só existe desenvolvimento profissional se existir supervisão, que cada escola deve ter um plano formativo e que o mesmo deve corresponder às necessidades e interesses dos professores; e por fim que as necessidades de cada um devem ser partilhadas e articuladas com as necessidades da escola e da comunidade educativa. (Gonçalves, S., 2000, p.73),

De acordo com a legislação já referida, Estatuto da Carreira Docente (ECD), no Artigo n.º 6º, que diz respeito à republicação do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, no Artigo n.º 15º, a formação contínua tem como principal objetivo assegurar a atualização, o aperfeiçoamento e o apoio à sua atividade profissional, ao mesmo tempo que e face à legislação tem implicações na carreira profissional. Ainda neste artigo legisla-se que a formação contínua deve ser alvo de planeamento, de forma a contribuir para o desenvolvimento das competências profissionais dos educadores/docentes. No artigo n.º 16 tem-se informação relativa aos planos de formação e à sua adequação às necessidades sentidas pelos docentes, salientando que para além do previamente definido nas instituições educativas, a formação realizada a título individual também deverá ser considerada.

Ainda que não se aplique ao contexto onde se realiza o presente estudo, IPSS's, a realidade do ensino público defende a formação contínua como obrigatoriedade para progressão na carreira, o que se apresenta como um aspeto negativo, pois os professores sentem-se obrigados a efetuar e frequentar ações de formação independentemente da sua necessidade ou pertinência. O objetivo pode nalguns casos ser em função da carreira e não em função da aprendizagem e do desenvolvimento profissional. Neste sentido, Estrela, (2001, p.43) acrescenta que a formação contínua:

"(...) não se libertou de um lógica "bancária" e escolarizante de ações pontuais, oferecidas por catalogo, sujeitas ao acaso das relações pessoais dos responsáveis pela organização da formação com os formadores, sem uma avaliação consistente, desligada em geral das necessidades concretas de cada escola e dos seus projectos educativos e, por isso, não tendo nela em geral o impacto que poderia e deveria ter(...)"

Rodrigues & Esteves, (1993), "a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo as necessidades de formação sentidas", já Oliveira-Formosinho, (2009), refere que a formação contínua e o desenvolvimento profissional são dimensões diferentes da mesma realidade que é a educação ao longo da vida profissional. Considera que a formação contínua e o desenvolvimento profissional implicam processo distintos, a formação contínua implica um processo ensino/formação e o desenvolvimento profissional desenvolve-se num processo aprendizagem/crescimento. A formação contínua é uma estratégia para promover o desenvolvimento profissional. (p.25)

Fernandes, A., (2006, p, 27), indica-nos três factores importantes para que a formação contínua seja considerada válida e eficaz. Assim: a formação deve ser planeada a partir dos projetos realizados com os docentes, para os docentes e que envolvam vários contextos; deve ser promotora de reflexão conjunta entre formador e formando, sendo que o formador deve ter como principal função a de apoiar, informar e despoletar curiosidade e sentido crítico e a capacidade de acompanhar o formando em contexto; por fim o autor define que a formação só é eficaz se o acompanhamento ao educador for continuado e der resposta às dificuldades sentidas nas suas práticas pedagógicas e nos suportes teóricos que as sustentam.

Em Nóvoa et al. (1992) "a formação não se constrói por acumulação de cursos conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal". (Pereira, F., 2010, p.7)

Existem diferentes tipos de formação que se podem considerar como formação contínua, ainda que, por vezes, possa ser considerada como avulsa e de pouco relevo. Estamos a referir-nos, entre outros, aos congressos, formação de duração reduzida e destinada a um público-alvo muito abrangente. Outra forma de formação contínua é o investimento pessoal e profissional numa formação que dê resposta às suas necessidades profissionais, pelo que deve investir em formação de qualidade, certificada e reconhecida, com formadores e instituições com créditos dados.

Finalmente, tem-se a formação em contexto, assente na reflexão conjunta das práticas e do que fazer e como fazer. A reflexão entre pares promove e desenvolve as competências pessoais e profissionais, assumindo a equipa e a supervisão papel determinante neste tipo de formação.

Por fim, apresenta-se a formação especializada. A legislação existente relativamente a este tipo de formação encontra-se definida no mesmo artigo do ECD, da formação inicial e contínua e indica-nos que este tipo de formação “visa a qualificação para o desempenho de funções ou atividades educativas especializadas”. Este tipo de formação confere o grau académico de mestre ou doutor. De acordo com o Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de Abril no seu Artigo n.º 2, “a formação especializada dos docentes traduz-se na aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, bem investigação em domínio específico das ciências da educação.”

De acordo com Alarcão et.al., (1997, p. 13), a formação especializada é fundamental desde que seja entendida como um suporte da atividade dos profissionais que exerçam a gestão intermédia nas instituições ou escolas. Este tipo de funções implica que o profissional/professor/educador tenha conhecimentos em áreas diversas: do currículo; da gestão de recursos humanos e supervisão pedagógica entre outras e que tenham algum tempo de serviço e de experiência. Segundo estes autores, o professor deve ser competente para exercer uma multiplicidade de funções; no entanto podem e devem especializar-se em áreas que tenham a ver com a sua área, no sentido de se poderem tornar ainda mais competentes.

Neves, I., (2007, p, 12), indica Zabalza, (2004), na sequência do conceito de formação ao longo da vida (*long life learning*) e da valorização das aprendizagens feitas em contexto universitário. Segundo esta, existe um novo paradigma sobre a formação ao longo da vida que anteriormente era apenas centrada na experiência profissional e que agora é defendida como um todo.

De acordo com o acima referido, a formação especializada é entendida como necessária no desempenho de algumas funções e como uma mais valia no desenvolvimento profissional do docente. No caso do presente estudo, e de acordo com a legislação que regulamenta as IPSS's, a formação especializada não é reconhecida no sentido da progressão na carreira, nem na compensação financeira e remuneratória; é apenas um investimento pessoal da educadora que se propõe a investir na sua formação e no aumento do seu conhecimento, não se conformando com um saber já adquirido na maioria dos casos à já muitos anos.

Neste caminho formativo importa destacar o papel que se assume perante essa mesma formação, este processo necessita de profissionais implicados, ativos e conscientes das suas necessidades.

"A formação tem que se constituir cada vez mais como um processo de (auto)formação participada sendo valorizadas as redes e formação organizadas pelos docentes. A necessidade de estimular a emergência de uma nova cultura em que o/as professor/as se assumam como produtores de "sua" profissão" (Cardona, M., 2006)

• Crenças Educacionais

Tal como noutros conceitos apresentados anteriormente também o conceito de crença se considera pouco preciso e alvo de múltiplas definições e interpretações. A subjetividade deste conceito e a sua emergência no contexto educativo têm sido o garante para a realização de vários estudos e investigações. A pessoa do professor/educador assume relevância, pela interpretação que faz do que o rodeia e a forma como essa realidade influencia a sua atividade.

Mirella & Zilda, (2009, p.76), definem as crenças educacionais como ideias e convicções associados à educação e ao processo educativo que se revelam conscientemente ou não nas suas práticas. Estas mesmas crenças têm implicações diretas na forma como os educadores desenvolvem as suas práticas, com as decisões que tomam e com o tipo de relação que estabelecem com crianças e adultos. Segundo Pajares, (1992), descrito pelos mesmos autores, as crenças funcionam como um filtro segundo o qual os educadores interpretam, valorizam, agem e reagem.

Ao refletir sobre as crenças importa salientar o referido por Pimenta, S., (1996, p.76). Na sua perspectiva, as crenças têm por base o significado que cada pessoa e cada professor em particular atribuem a determinado facto, nomeadamente à sua prática pedagógica, considerando que esse significado está diretamente ligado aos seus valores, à sua história de vida, às suas representações, conhecimentos, medos e constrangimentos.

De acordo com os estudos sobre as crenças dos professores realizados por Nisbett & Ross, (1980); Dewey, (1933), Rokeach, (1968), e Bandura, (1986), citados em Pajares, (1992), assume-se que as crenças são aquilo em que os professores acreditam e o que utilizam para justificar as suas práticas e as decisões que tomam em contexto educativo. Segundo estes autores as crenças assumem-se como muito mais influentes do que os conhecimentos que adquiriram academicamente e são preditores das opções no desenvolvimento da sua prática pedagógica. (Coelho, A., 2004, p.172)

Após apresentação de algumas das definições de crenças educacionais, importa apresentar a forma com alguns investigadores categorizaram as crenças. Calderhead, (1996), organizou cinco categorias: crenças sobre os alunos e sobre a aprendizagem; crenças sobre o ensino; crenças sobre o processo ensino/aprendizagem e finalmente crenças sobre si e sobre o papel que assume na aprendizagem das crianças. Pajares, (1992), categoriza as crenças de forma diferente, distinguindo seis categorias: 1) as crenças associadas ao desempenho do professor e às implicações que esse desempenho tem no desenvolvimento e aprendizagem das

crianças/alunos; 2) crenças sobre a natureza do conhecimento; 3) crenças sobre as causas do desempenho de professores e alunos; 4) crenças associadas ao auto-conceito e autoestima; 5) crenças sobre a competência para a realização determinadas atividades; 6) crenças associadas a determinados conteúdos/matérias/disciplinas. (p.178)

Segundo Bauch, (1984), referido pela mesma autora, as crenças educacionais podem ser de diferentes naturezas: de natureza prescritiva, avaliativa, orientadora, participativa e estável.

De um modo geral pode afirmar-se que hoje os conhecimentos dos professores e as suas práticas pedagógicas são o reflexo de saberes diversos, desde a formação inicial até à sua experiência profissional, influenciados pelas características individuais, pelas representações, pelas crenças de cada um e pelo contexto onde está integrado.

"Por se tratarem de criações socioculturais, as crenças também são histórias, no sentido de que provêm dos elementos presentes em um contexto sociocultural específico. As crenças resultam da relação do sujeito com a sua profissão, dos seus valores pessoais, da relação que estabelece com a sua classe social, dos interesses, da sua posição diante do mundo, da sua opção política, enfim, da sua história de vida, que resulta da análise que ele faz do real, que é retocado e transformado considerando o sujeito pensa que seja ou deva ser." (Soares, I. e Bejarano, N., 2008, p, 61)

No entanto, importa não menosprezar o conceito de – valor – pois, com bastante prevalência, ele aparece associado ao conceito de crença. De acordo com Teixeira, L., (2002) salientado pelos autores anteriormente referidos, valor é “o julgamento que se faz, conscientemente, de alguma coisa, ou algo de forma a orientar escolhas e atitudes.”

" As crenças são saberes que se tornam sólidos cristalizados. A cristalização das crenças ocorre a partir dos conhecimentos, saberes e valores adquiridos em um determinado período por uma pessoa e que lhe oferece segurança de tal forma (...) a memória assume um papel importante pois é partindo dos dados armazenados que interpretamos os factos (...)" (p.63)

Assim, verifica-se que a autora efetua alguma diferenciação entre estes dois conceitos, sustentando esta diferenciação na transformação de alguns valores em crenças, o que implica que deixam de ser conscientes.

Neste sentido refere que:

"Se um valor orienta, repetidamente e com sucesso, a solução de situações importantes da organização, o grupo passa por um processo de aprendizagem compartilhada que lhe confere convicções a respeito. Ao se

tornar crença, o valor passa a ser tomado com segurança e progressivamente assume um grau de inconsciência, tornando-se um hábito ou automatismo. Nem todo valor sofre essa transformação. Somente os valores susceptíveis de validação social ou física, e que continuam funcionando na solução dos problemas do grupo, transformam-se em concepções." (Teixeira, 2002, citado por Soares, I. e Bejarano, N., 2008, p, 57)

Ramos, (1997), referenciado pelos mesmos autores, apresenta aquilo que eventualmente pode ser considerado como uma síntese do já apresentado. Segundo este, as crenças são criações socioculturais, são histórias acerca de um contexto específico e resultam da relação do sujeito com a sua atividade profissional, dos seus valores pessoais, das relações que estabelece dentro da sua classe social, do seu entendimento do mundo, da política e da sua história de vida. A história de vida de cada um afeta determinantemente a visão e o posicionamento relativamente a tudo o que nos rodeia. (p.61)

De acordo com Ferreira-Alves e Gonçalves (2001),

"(...) lembram, a respeito da ligação entre a teoria e prática, a afirmação de Fernando Pessoa de que " Na vida superior teoria e prática completam-se. Foram feitas uma para a outra." sugerindo que possivelmente a compreensão destes dois termos e das suas relações dependerá do nível a que cada um se situa para os apreciar, e sobretudo da posição adoptada na análise da realidade." (Coelho, A., 2004, p.213)

2. Instituições Particulares de Solidariedade Sociais

No que concerne ao objeto de estudo, realça-se a importância dos contextos, pelo que se considera fundamental caracterizar e definir o que são instituições particulares de solidariedade social (IPSS's).

À luz da legislação em vigor, Decreto-Lei n.º 119/83, de 25 de Fevereiro, com alterações pelos Decreto-Lei n.º 89/85 de 1 de Abril, Decreto-Lei n.º 402/85 de 11 de Outubro e Decreto-Lei n.º 29/86 de 19 de Fevereiro e conforme o definido pelo Instituto de Segurança Social, entidade de tutela deste tipo de instituições, as IPSS's são instituições constituídas por particulares, sem fins lucrativos e que têm como principais objetivos o apoio às crianças e jovens, famílias, proteção dos mais velhos e mais carenciados numa perspetiva de promoção da saúde, educação e prestação de serviços vários.

Este tipo de instituições fazem parte do denominado Terceiro Setor/Setor Social e Solidário contemplado na Constituição da República Portuguesa no artigo 80º e apresentam características muito específicas que as distinguem de todas as outras entidades, nomeadamente: são organizadas, no sentido institucional/constituição; privadas, não pertencem ao Estado ainda que possam receber apoios ou subsídios deste; não têm fins lucrativos; são autogovernadas, o que implica que devem controlar a sua atividade. Por fim destaca-se o caráter voluntário que lhes está subjacente. À data, a maioria das IPSS's têm direções compostas por voluntários e contam também na sua atividade diária com voluntários de apoio às equipas pedagógicas ou outras. (Gomes, J., e Pires, J., 2014, p.39).

De acordo com a Constituição da República Portuguesa artigo 63º n.º5, este tipo de instituições é de importância estratégica na persecução dos objetivos de solidariedade social, pelo que, e nesse sentido, foi estabelecido pela terceira vez o Compromisso de Cooperação para o Setor Social e Solidário – protocolo para o Biénio 2015/2016, assumindo-se o Estado Português como parceiro cooperante que investe e reconhece o trabalho social de proximidade que este tipo de instituições desenvolve.

Este tipo de protocolos apresenta-se como a resposta do Estado a este tipo de organizações que são criadas pela sociedade civil no sentido de dar resposta às necessidades que o Estado não está a colmatar ou, se está, a resposta é incipiente. Este tipo de organizações tem como principal objetivo o apoio à comunidade e o bem comum através dos diferentes tipos de resposta social que desenvolvem. (Parente, C., 2014, p.92)

Centrando a informação nas IPSS's ligadas à área da educação e da infância, as mesmas são compostas por diversos tipos de respostas sociais, nomeadamente creche, jardim de infância/pré-escolar e atividades de tempos livres e deficiência, de acordo com as necessidades da comunidade onde estão integradas, e têm como principal objetivo coadjuvar as famílias na educação dos seus filhos, desenvolvendo uma prática pedagógica sustentada nas necessidades e no desenvolvimento adequado e harmoniosa das crianças e jovens, no integral respeito pela criança, pela família e pela individualidade.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 172-A/2014, de 14 de Setembro, "os objetivos das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) concretizam-se mediante a concessão de bens, prestação de serviços e de outras iniciativas de promoção do bem-estar e qualidade de vida das pessoas, famílias e comunidades, nomeadamente nos seguintes domínios:

- a) Apoio à infância e juventude, incluindo as crianças e jovens em perigo;
- b) Apoio à família;
- c) Apoio às pessoas idosas;
- d) Apoio às pessoas com deficiência e incapacidade;
- e) Apoio à integração social e comunitária;
- f) Protecção social dos cidadãos nas eventualidades da doença, velhice, invalidez e morte, bem como em todas as situações de falta ou diminuição de meios de subsistência ou de capacidade para o trabalho;
- g) Prevenção, promoção e protecção da saúde, nomeadamente através da prestação de cuidados de medicina preventiva, curativa e de reabilitação e assistência medicamentosa;
- h) Educação e formação profissional dos cidadãos;
- i) Resolução dos problemas habitacionais das populações;
- j) Outras respostas sociais não incluídas nas alíneas anteriores, desde que contribuam para a efectivação dos direitos sociais dos cidadãos."

Ao longo do tempo, as IPSS's tiveram de adaptar as suas realidades às necessidades pelo que hoje as instituições ligadas à infância e juventude acabaram por aceitar novos desafios, abrindo novas áreas de intervenção e dando resposta onde o Estado Social não consegue dar. Exemplos disso são o serviço de refeições às escolas do 1º Ciclo, os prolongamentos de horário nos Jardins de Infância da rede pública, as cantinas sociais, distribuição dos bens alimentares no âmbito do Fundo Europeu de Apoio a Carenciado (FEAC), entre outras. O cariz social deste tipo de instituições é cada vez mais alargado e mais necessário.

Como forma de subsistência, este tipo de instituição conta com apoios financeiros protocolados com as entidades de tutela, nomeadamente Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social e Ministério da Educação e Ciência e com as participações

familiares dos seus utentes. Poderão ainda considerar-se alguns apoios pontuais ou protocolos com as autarquias e apoios diversos por parte de outras entidades, apoio esse de carácter não regular.

Este tipo de instituições é também caracterizado por regulamentação própria, nomeadamente legislação laboral, sistematizada no Contrato Coletivo de Trabalho (CCT - Boletim do Trabalho e Emprego, n.º 6, de 15 de Fevereiro de 2012) para as IPSS's, implicando desta forma a necessidade de ser entendido como um contexto particular e impossível de ser comparado com outro tipo de instituições.

O CCT em vigor remete-nos para a necessidade de destacar a desigualdade de direitos que existe entre os educadores e demais funcionários da rede social em comparação com a rede pública, apontando-se estas desigualdades como um fator de desmotivação e de falta de reconhecimento.

Em suma, importa destacar a importância do Terceiro Setor tendo em atenção que apresenta uma relevância crescente enquanto campo de geração de emprego e de fornecimento de produtos e serviços, promovendo a dinamização social e económica do país.

3. Supervisão pedagógica

Existem diferentes definições e práticas associadas ao conceito de supervisão pedagógica. Como diz Almada Negreiros (1921) “Nós não somos do século de inventar as palavras. As palavras já foram inventadas. Nós somos do século de inventar outra vez as palavras que já foram inventadas.”

Este conceito surgiu primeiramente associado à formação inicial de professores e só posteriormente surge associado à formação contínua, desenvolvimento profissional e avaliação de desempenho, assumindo diferentes funções de acordo com o objetivo que lhe está subjacente.

Este conceito, na perspectiva de Pawlas e Oliva, (2007), apresenta-se como uma amálgama de práticas, definições e ações o que, por consequência, implica uma enorme diversidade de perceções. Os factores associados à supervisão são de diferentes naturezas e inferem na leitura que se faz deste conceito, o que implica alguma indefinição ou definições múltiplas dependendo da perspectiva (Coimbra, M., Marques, A., Martins, A., 2012, p.34).

De acordo com o referido por Hargreaves et al (2001), as mudanças de paradigmas, a complexidade dos contextos e a diversidade que caracterizam a atualidade implicam o desaparecimento de certezas absolutas em que se baseavam a aprendizagem e a formação. Paixão, M., (2005).

No âmbito do presente estudo considera-se pertinente apresentar apenas algumas definições deste conceito, tendo-se como ponto de partida o referido por Alarcão, (1987), que defende que o conceito de supervisão deve ser entendido como um processo de grande abrangência e que deve ser entendido como facilitador de um permanente enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permita o estabelecimento de uma atmosfera afetivo-relacional positiva de forma a facilitar o desenvolvimento normal do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e dos próprios professores, que se traduz numa auto e hetero-supervisão comprometida e colaborante em que os professores se entre ajudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino. (Nogueira & Galinha, 2010, p.102).

Importa, por isso, que as instituições e as escolas promovam cada vez mais mecanismos, espaços e tempos de reflexão partilhada, pois só assim se poderá crescer pessoal e profissionalmente. É fundamental implementar tempos de reflexão que permitam aos docentes encontrar a segurança, a motivação e o bem-estar necessários ao desenvolvimento de práticas pedagógicas refletidas e adequadas ao contexto em que se está inserido. (p.102)

Hoje a supervisão é, segundo Perrenoud (1993), uma atividade que já não tem só como objetivo a replicação de modelos, mas antes a possibilidade de contacto com práticas diferenciadas e convincentes, ainda que “nenhuma represente uma ortodoxia, mas são todas testemunhas de uma certa eficácia e de uma certa coerência entre a pessoa e a sua forma de exercer a profissão”. (Nogueira, & Galinha, 2010, p.98)

Vieira, F., (1993) vai ao encontro da noção que nos é dada por Alarcão e Tavares, pois define supervisão como “a atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p.28)

“A supervisão já não se ocupa só dos professores em formação inicial, mas de todas a escola e de todos os quem na escola realizam o trabalho de ensinar, estudar ou apoiar a função educativa” (Alarcão, I., 2009, p.119)

O processo de supervisão deve ser entendido como uma possibilidade de:

"(...) permanente enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permita o estabelecimento de uma atmosfera efetivo-relacional positiva em ordem de facilitar o desenvolvimento normal do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e dos próprios professores." (Alarcão, I., & Tavares J., 2003, p. 148)

É necessário que os professores se vejam e se entendam como um todo, como um conjunto de pessoas que se complementam e fortalecem mutuamente; como um conjunto de pessoas capaz de ensinar com sucesso, apesar das influências externas, com controlo e capacidade de chegar aos alunos; um conjunto de pessoas que deve recorrer à observação colaborativa, à partilha de materiais, de métodos, estratégias, e ao apoio mútuo; um conjunto de profissionais que deve assumir responsabilidades na condução de outros, deve planear o seu desenvolvimento profissional, o currículo e envolver-se em investigação-ação; um conjunto coeso, que mostra respeito e confiança nos outros e reforça a ação colectiva, dando *feedback*, questionando, confrontando para valorizar, refletindo e adaptando as suas práticas.

Supervisão “visa salientar a visão comum para aquilo que o ensino e a aprendizagem *podem e devem ser*, visão desenvolvida colaborativamente por supervisores, professores e demais membros da comunidade escolar”. (Moreira, M., 2009, p.253)

Sergiovanni e Starratt (1993) recorrem à utilização de metáforas para afirmarem que nenhum modelo supervisivo é por si só bom ou mau. A forma como o desenvolvemos ou aplicamos é que poderá fazer dele melhor ou pior, adequado ou não adequado. De acordo com estes autores, os modelos podem ser definidos através das metáforas das janelas e muros, pois

têm em comum muitas semelhanças, ou seja enquanto janelas os modelos supervisivos podem ser utilizados para abrirem horizontes, solucionarem alguns problemas, dar algumas respostas e apontar alguns caminhos. Enquanto muros, esses mesmos modelos limitam a capacidade de ver mais além, centrando apenas a nossa ação no que é definido, não levando em linha de conta a realidade e outras concepções. Assim, conclui-se que nenhum modelo é definitivamente mau ou desadequado, por analogia, nenhum é melhor ou mais adequado; a realidade e a necessidade é que determinam a sua utilização. (Neves, I., 2007, p. 90)

3.1. Modelos de Supervisão – Cenários Supervisivos

Como já foi referido anteriormente, existem diversos modelos de supervisão. Alarcão, I., e Tavares, J., (2003, p.17), apresentam nove cenários supervisivos que implicitamente têm subjacentes práticas supervisivas diversas e concepções do conceito de supervisão também diferentes.

Cenário da Imitação Artesanal

Este cenário indica-nos que inicialmente a supervisão pressupunha que os professores mais novos teriam de aprender com professores mais experientes que se assumiam como modelo e que transmitiam o seu saber como algo imutável. Assim, assistia-se a uma passagem do conhecimento de geração em geração e sempre na mesma linha de organização, dos mais velhos para os mais novos e dos mais experientes para os mais inexperientes. A denominação deste cenário pelos autores tem também subjacente a ideia de que o aprendiz de professor era moldado pelo professor, pelo mestre.

O conceito de supervisão apresentado neste cenário está apenas ligado à formação inicial de professores.

No entanto, o aumento da procura da formação de professores que implicava um maior número de supervisores a par do desenvolvimento de vários domínios do saber, entre os quais a educação, são fatores que vieram pôr em causa este modelo supervisivo, pelo que surge novo modelo de supervisão. (p.17)

Cenário de Aprendizagem Guiada Pela Descoberta

O cenário de aprendizagem guiada pela descoberta pressupõe que durante a formação os professores tenham conhecimento de diferentes modelos teóricos e que conheçam diferentes formas de fazer, pelo que devem ter oportunidade de observar diferentes professores ainda

antes de fazerem o seu estágio. Este modelo implica o conhecimento de diferentes formas de fazer e um maior conhecimento teórico, ou seja a formação de professores deveria ser composta por uma componente teórica e uma prática. Implicava também que se “reconhecesse ao futuro professor um papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica” (p.21).

A integração destas duas componentes apresenta-se como uma das dificuldades deste modelo.

Segundo Dewey, (1974), citado pelos autores, a supervisão não devia ser muito rígida de modo a permitir que o professor pudesse desenvolver a sua imaginação e espírito de auto-crítica. (p.20)

Cenário Behaviorista

Este cenário supervisivo defende que os professores devem dominar um conjunto de conhecimentos, baseado em teorias científicas que lhes permitam fazer face às mais diversas situações.

O ensino é entendido como uma ciência aplicada ou como técnicas que os professores devem aprender e dominar independentemente dos contextos onde estão integrados e a desenvolver as suas práticas, implicando técnicas de micro análise das competências e a imitação de modelos, seguindo-se um *feedback* corretivo, formativo, na maioria das vezes simulado.

Neste cenário está implícita a crença na objetividade e o entendimento de que a escola é apenas um local onde se aplica o saber aprendido e o professor é entendido como um “técnico de ensino, um executivo” (p. 24)

Cenário Clínico

Este cenário tem por base o modelo de supervisão desenvolvido por M. Cogan e R. Anderson cujo principal objetivo era dar resposta ao desafio lançado pelos candidatos a professores “que se queixavam que os seus supervisores não sabiam ensiná-los a ensinar” (p. 24)

Este cenário pressupõe que o professor deve ser dinâmico e atribui ao supervisor o papel de o ajudar a analisar e repensar as suas práticas. A relação estabelecida entre os dois deve ser de colaboração e implicação nas diferentes ações a desenvolver. O objetivo primordial deste

modelo assenta na necessidade de melhorar a prática educativa na sala de aula aqui denominada como “clínica”. Ainda sobre o cenário clínico e sistematizando a informação disponibilizada pelos autores, importa referir que este modelo supervisivo prevê a colaboração entre o professor e o supervisor com o objetivo de aperfeiçoar as práticas educativas, tendo por base a observação e análise das situações reais de prática educativa. A colaboração apresenta-se neste modelo como o elemento essencial e o professor deve assumir-se como ativo no processo e o supervisor deve assumir-se como um colega disponível para apoiar o professor a ultrapassar com sucesso as dificuldades sentidas. (p. 26)

Como forma de operacionalizar este modelo de supervisão, Goldhammer (1980), defende que o processo supervisivo se desenvolve em ciclos compostos por cinco momentos: encontro de pré-observação, observação, análise dos dados e planificação da estratégia da discussão, encontro pós-observação, por fim, análise do ciclo da supervisão. Por outro lado Cogan, (1973), defende que o ciclo de supervisão é composto por oito momentos: estabelecimento da relação supervisor/professor, planificação da aula, planificação da estratégia de observação, observação, análise dos dados, planificação da estratégia da discussão, encontro pós-observação e análise do ciclo de supervisão. (p.27)

Cenário Psicopedagógico

Stones, E., (1984) defende que supervisionar é ensinar, ou seja segundo este autor o objetivo principal da supervisão deve ser ensinar os professores a ensinar, pelo que o objetivo final do processo ensino/aprendizagem é desenvolver capacidades que permitam tomar decisões conscientes que promovam a adaptação e acomodação face às exigências do contexto e da vida.

Este modelo tem como ponto de partida os “*teaching skills*”, ou seja, o professor é entendido como alguém que adquiriu uma competência geral, constituída por várias competências (*skills*).

De acordo com Stones, neste modelo/cenário o ciclo de supervisão é composto por três momentos: preparação da aula do formando, discussão da aula e avaliação do ciclo de supervisão.

Dos aspetos referidos como constrangedores ao desenvolvimento deste modelo, temos o facto de não se ter em consideração o professor enquanto pessoa e o seu desenvolvimento pessoal e a passagem do saber para o saber fazer.

Cenário Pessoalista

Este cenário dá destaque à figura do professor enquanto pessoa. No âmbito deste cenário, existem vários autores que defendem e partilham a ideia da importância do desenvolvimento da pessoa do professor. Por outro lado temos, por exemplo, Combs (1974) que considera uma perspectiva mais humanista, que tem por base o auto-conhecimento e o auto-desenvolvimento. Já Fuller (1972) propõe que este cenário supervisivo deve assentar nas necessidades e preocupações sentidas pelo professor em formação.

Glassberg e Sprinthall, (p.33), entendem que o comportamento humano é determinado fundamentalmente pela complexidade da estrutura cognitiva da pessoa, defendendo que “os programas de formação de professores devem visar o grau de maturidade psicológica e desenvolver as características dos estádios mais avançados das teorias do desenvolvimento”

Neste sentido foram desenvolvidas várias investigações que confirmaram a relação entre o grau de desenvolvimento dos professores e a sua atuação pedagógica, ou seja, professores com um maior nível conceptual conseguem utilizar uma maior diversidade de modelos de ensino, promovendo desta forma a aprendizagem por descoberta, a capacidade de confrontar opiniões e expressar a sua própria vontade.

Este modelo privilegia uma formação de professores que atenda “ao grau de desenvolvimento dos professores em formação, às suas percepções, sentimentos e objetivos (...) e uma perspectiva cognitiva construtivista em que o auto-conhecimento será a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor”(p. 34)

Cenário Reflexivo

O principal defensor da prática reflexiva, Schon, (1983;1987) e defende que a reflexão deve efetuar-se na ação e sobre a ação.

Já Zeichner, (1993), defende que a reflexão promove o desenvolvimento de um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado, relacionando a ação e o pensamento. Segundo ele a reflexão é o garante de que aprende a ensinar não ocorre em determinado período, mas antes que é um processo que se prolonga durante toda a carreira do professor. O supervisor deve induzir os formando a refletir na ação, sobre a ação e sobre a relação efetuada da ação. (p.35)

Este cenário implica também a necessidade de trabalhar com os formandos na análise dos erros identificados na reflexão, na compreensão da necessidade e capacidade de pedir ajuda, na necessidade de se ser empenhado e investir no seu processo formativo.

Cenário Ecológico

Neste cenário a supervisão está associada à necessidade de esta ser entendida como um processo “enquadrador da formação”. Deve proporcionar-se diferentes tipos de experiências, em diferentes contextos, possibilitando a assunção de diferentes papéis, a realização de diferentes atividades e o relacionamento com diferentes pessoas.

Os fatores que estão subjacentes a este modelo são as atividades, os papéis e as relações interpessoais, sendo estes determinantes e influenciando o desenvolvimento humano e profissional.

Os contextos onde decorrem as ações assumem um papel determinante, bem como as relações que se estabelecem, neste cenário: conjuga-se o desenvolvimento pessoal e a socialização.

Em suma, considera-se que o desenvolvimento pessoal e profissional do professor é entendido como um processo ecológico, inacabado e dependente da capacidade de cada um e do meio. Este processo ecológico promove a construção do saber, do ser, do saber fazer profissionalmente e do saber estar, viver e interagir com os outros.

Cenário Dialógico

Sendo o seu principal impulsionador, Waite, (1995), “defende a supervisão dialógica, contextualizada”.

Com este modelo assiste-se à valorização da linguagem e do diálogo crítico como determinantes na construção da cultura e do conhecimento dos próprios professores enquanto profissionais.

Segundo os autores “este cenário contribui para a criação de contextos em que a supervisão, baseada em relações simétricas de colaboração e de base clínica, funciona como instrumento de emancipação individual e coletiva dos professores”. (p.41)

Um Outro Cenário Possível

Segundo os autores existem três ideias que devem presidir na supervisão de professores:

- O professor é um adulto em desenvolvimento com um passado repleto de experiências e um futuro cheio de novas oportunidades;
- No processo de ensino-aprendizagem, o professor também se encontra em desenvolvimento e aprendizagem;

- O supervisor é também ele um ser em formação e desenvolvimento e que tem como principal missão ajudar os professores menos experientes e influenciar com a sua experiência e saber a destes e por consequências a aprendizagem dos alunos. (p.42)

Defendem que a supervisão como um conjunto de caminhos interligados e dependentes uns dos outros, esses caminhos são o caminho do saber, o caminho do saber fazer e o caminho do fazer ao saber, promovendo estes uma prática consciente e refletida. Mas referem também a importância do ser e as aprendizagens que fazemos ao longo da vida, a experiência que vamos adquirindo, as práticas desenvolvidas e a capacidade de reflexão.

Referem também que o supervisor deve ser entendido com alguém que tem por missão facilitar e promover o desenvolvimento e a aprendizagem do professor supervisionado; o supervisor não deve “dar receitas”mas deve em conjunto com o supervisionado desenvolver um processo de investigação-ação como forma de promover aprendizagens partilhadas e de desenvolvimento profissional.

Sá-Chaves, (2002), define este modelo supervisivo como integrador e “não standard”, pois é o único que respeita as diferenças individuais. A mesma autora define ainda este cenário como algo inacabado e susceptível de auto-regulação através de uma capacidade permanente de questionação e reflexão. (p.43)

3.2. Supervisão na Formação

Alarcão, I., e Tavares, J., (2003), definem supervisão como:

" (...) o processo em que o professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Depreende-se desta noção que a supervisão tem lugar num tempo continuado pois só assim se justifica a sua definição como processo. Tem um objetivo: o desenvolvimento profissional do professor. E situa-se no âmbito da orientação de uma ação profissional; daí chamar-se-lhe também orientação da prática pedagógica." (p. 16)

Na supervisão efetuada no decorrer da formação inicial importa destacar a existência de dois tipos de supervisores implicados no processo supervisivo e formativo do candidato a professor/educador; o supervisor institucional e o supervisor cooperante. O supervisor cooperante é aquele que partilha o seu espaço e conhecimentos em contexto e está diariamente com o formando, enquanto o supervisor institucional é aquele que é indicado pela entidade responsável pela formação e que tem como principal função articular com o supervisor cooperante, uma vez que só está presente em alguns momentos.

Destaca-se também a importância da cooperação entre os diferentes intervenientes no processo supervisivo, pois só dessa forma é possível existir o indispensável *feedback* dos supervisores para o candidato a professor/educador, potenciando desta forma a gradual integração deste na equipa pedagógica e o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. (Neves, I., 2007, p.92)

Outro dos aspetos relevantes no processo supervisivo é o clima em que o mesmo se desenrola, considera-se necessário criar um clima caracterizado pela cooperação, interajuda e por relações empáticas, cordiais, espontâneas e verdadeiras entre o supervisor e o formando. (Galveias, M., 2008, p.13)

A supervisão na formação contínua assume uma nova dimensão que privilegia a colaboração, a reflexão conjunta e auto-reflexão dos professores, o que lhes permite serem construtores ativos do seu próprio saber. De acordo com Moreira, M., (2009, p. 253), a supervisão assume diferentes dimensões, nomeadamente colaborativa entre pares, na relação dialógica entre supervisor e supervisionados e ainda uma dimensão denominada de auto-supervisor, na perspetiva que todos nós somos supervisores de nós próprios a partir do momento em que refletimos individualmente sobre as nossas práticas.

Importa implementar e valorizar estratégias que promovam a reflexão, a colaboração, a auto-supervisão e auto-aprendizagem, capacidade de iniciativa, a par da partilha dos

conhecimentos, de modo a que o contexto escolar seja gerador de profissionais reflexivos e um espaço em constante desenvolvimento e aprendizagem. (Pereira, F., 2010, p, 20).

Ainda neste âmbito, destaca-se o papel dos processos de auto-supervisão, pois estes processos são a matriz do professor reflexivo, que investe no seu desenvolvimento profissional contínuo e que se torna supervisor das suas próprias práticas. (Moreira, M., 2009, p. 253)

De acordo com Alarcão, I., Leitão A., e Roldão M., (2009, p. 5), referindo-se a Alarcão, I., (2002), existe a necessidade de reconceptualizar o conceito de supervisão, mantendo o seu principal objetivo mas alargando os contextos, sair da sala de aula e entender a escola “como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos, crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários e para si própria, como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve.”

Desta reconceptualização emerge a importância que a formação contínua e em contexto assume no desenvolvimento profissional do professor e da escola, promovendo a qualidade do ensino e das práticas e implicando todos num processo que antes era apenas associado à formação inicial. A supervisão na formação contínua é o garante de que cada agente implicado no processo faz efetivamente parte dele e que tem a sua cota parte de responsabilidade e que vai muito além de mero transmissor de conhecimento, conhecimento esse adquirido num tempo que já não é o presente e que requer o empenho de todos para que a escola seja a resposta adequada às expectativas e necessidades de todos os intervenientes no processo educativo.

Conclui-se que as finalidades da supervisão na formação contínua são a promoção do conhecimento, o desenvolver a capacidade de cada educador/professor desenvolver o seu potencial de aprendizagem, a promoção da criação de ambientes de trabalho que se renovam e organizam a cada dia, situação ou necessidade. (Garmston, Lipton e Kaiser, citados por Neves, I., 2007, p.89)

3.3. Elementos Facilitadores e Constrangedores no Processo Supervisivo

No âmbito do presente estudo e face os objetivos definidos para o mesmo, importa apresentar alguns elementos facilitadores e constrangedores do processo supervisivo, para desta forma poder articular o suporte teórico com os testemunhos dos educadores.

Como aspetos facilitadores do processo supervisivo, e segundo Gonçalves, S., (2000, p.77) apresentam-se os seguintes: o diálogo; o necessidade de desenvolvimento profissional dos educadores/professores; a reflexão partilhada representada por um fluxo de informação de sentido duplo; o respeito; a compreensão da prática supervisiva como um processo e não como uma atividade compartimentada e segmentada; disponibilidade; conhecimento da realidade/contexto; capacidade de questionamento por parte dos professores.

O mesmo autor apresenta como elementos constrangedores ao processo supervisivo, os seguintes: supervisores pouco credíveis; a não existência de relação entre supervisor e supervisionado; avaliação para os resultados, descurando os processos; os educadores não sentirem necessidade de serem supervisionados, considerando que já fizeram a formação e que o saber está adquirido e, portanto, não é preciso sujeitar-se a este processo; o desconhecimento dos objetivos da supervisão; a resistência à mudança; o desconhecimento do contexto; o não envolvimento do educador no processo supervisivo; a associação do conceito de supervisão ao conceito de inspeção, de avaliação.

Hadji, C., (1994, p.102), apresenta também alguns constrangimentos, nomeadamente: ao tipo de relação existente entre o supervisor e o supervisionado; as inferências pessoais no processo supervisivo; a não compreensão dos contextos e das práticas; a formação dos supervisores.

Outros constrangimentos são apresentados por Guerra, M., (2002), nomeadamente: o individualismo profissional; o tempo que exige; a motivação; a rotina institucional; a auto-imagem negativa por parte do supervisor; as dúvidas e desconfianças dos educadores; a inexistência de modelos formais/instituídos de supervisão pedagógica; o tamanho das instituições, entre outros. (Pestana, M., (2011, p.29)

Considera-se estarem definidos teoricamente quais os principais elementos facilitadores e constrangedores ainda que cada contexto e, no caso, cada uma das instituições apresentam outros, principalmente associados à particularidade do contexto onde se desenvolve o presente estudo (IPSS's). A inexistência de avaliação de desempenho e de processos formais de supervisão, a par de algum desconhecimento sobre o conceito de supervisão serão, mais à frente, apresentados como elementos constrangedores.

3.4. O Supervisor: Funções, Competências e Formação

De acordo como defendido por Vieira, F., (2009, p.202), a função da supervisão pedagógica deve entender as estruturas associadas à pedagogia, como sejam a visão, ação, reflexão e contexto. "Transformar as teorias e práticas pedagógicas implica indagar e refazer o modo como estas forças se (des)articulam ou (re)forçam entre si. Esta será a principal função da supervisão pedagógica como prática de regulação."

Na perspectiva de Stones, (1993), a "super-visão" comporta todas as funções do supervisor. Neste sentido refere que esta super-visão é constituída por diversas capacidades, a saber: visão apurada, destacando a importância da observação nas funções do supervisor; introvisão associada à capacidade de atribuir significação ao que observou; antevisão, que lhe permitiria ver o que devia estar a acontecer; retrovisão, capacidade que faz com que o supervisor possa observar o que devia ter acontecido e não aconteceu e porquê e por fim uma segunda-visão de modo a saber o que fazer para acontecer o que não aconteceu e deveria ter acontecido. (Maio, N., Silva, H., Loureiro, A., 2010, p, 40)

Outras funções estão também enunciadas por Alarcão, I., (in Prefácio de Vieira, 1993), tais como: interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar.

Citando Jaques Delors (1996), no relatório das Nações Unidas, o supervisor tem como função "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." (Pereira, M., 2011, p, 21)

O supervisor pedagógico é visto por Vieira, (1993)

"Um colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspecção. Ao supervisor cabe-lhe o papel de facilitador da aprendizagem do professor." (Pestana, M., 2011, p.30),

Relativamente às competências do supervisor, considera-se necessário compreender primeiramente o que se entende por competência neste sentido temos o definido por Messick, em 1984, que faz a distinção entre competência e desempenho, segundo este:

"(...)a competência refere-se ao que uma pessoa sabe e teoricamente será capaz de fazer, enquanto que desempenho competente se refere ao que de facto uma pessoa faz nas circunstâncias reais. A competência compreende a estrutura do conhecimento e as capacidades, enquanto que o desempenho competente implica

também os processos de acesso a essas estruturas, a sua utilização e, além disso, um conjunto de factores afectivos, motivacionais, de atenção e de estilo próprios que influenciam e determinam a forma de agir." (Neto, A., 2011, p.30)

Na perspectiva de Maio, N., et.al., (2010, p, 43), as competências associadas a cargos de gestão especializada, no caso ao supervisor, estão organizadas nas seguintes categorias: liderança, comunicação, gestão de recursos humanos, domínio dos suportes teóricos e conhecimento das práticas, fomentar a qualidade e os bons resultados, avaliar, organizar e dominar a legislação que suporta o contexto.

Noutra dimensão Alarcão, I. (2002) dá maior ênfase às competências interpessoais, nomeadamente: competências humanas, técnicas e cívicas, de entre estas destaca as necessárias competências interpretativas, que permitem ao supervisor conseguir compreender o que o rodeia e fazer a sua própria interpretação e apropriação.

Por outro lado refere também que o supervisor deve revelar competências de análise e avaliação, pois só a partir destas lhe será possível analisar e avaliar acontecimentos, desempenhos, atividades, projetos, práticas e formas de ser fazer e estar. Competências de dinamização da formação, o que implica o conhecimento concreto do contexto de modo a que lhe seja possível fazer um diagnóstico das necessidades formativas, ao mesmo tempo que promove a reflexão conjunta e a aprendizagem colaborativa entre pares, por fim apresenta as competências relacionais que se operacionalizam na forma como se comunica, interage e se gerem as relações e como se intervêm na gestão adequada das situações de conflito. (Maio, N., et.al., 2010, p, 43)

Por sua vez Mosher e Purpel (1972), citados em Alarcão e Tavares (2003), apresentam seis áreas de características que o supervisor deve revelar:

- "A sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas;
- A capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem;
- A capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos;
- A competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;
- "*skills*" de relacionamento interpessoal;
- A responsabilidade social assente em noções bem claras sobre a educação." (p. 73).

Dissecando um pouco mais os *skills* associados ao relacionamento interpessoal, importa fazer referência a Glickman, D., (1985), que identifica dez categorias de competências que os supervisores devem demonstrar no âmbito da sua ação e que são os seguintes:

- Prestar atenção – o supervisor ouve com atenção o que lhe está ser dito e revela a sua atenção através de sinais de comunicação verbal e não verbal;
- Clarificar – o supervisor afirma e questiona o que está a ver e ouvir, para melhor compreensão e entendimento do pensamento ou da prática do supervisionado;
- Encorajar – o supervisor intervêm sempre que considera necessário estimular o supervisionado a explicar-se;
- Servir de espelho – o supervisor resume de forma clara e objetiva, de modo a verificar se o seu entendimento era o correto;
- Dar a opinião – o supervisor dá a conhecer a sua opinião sobre determinada ação ou ideia, permitindo ao supervisionado saber o que está a pensar;
- Ajudar a encontrar soluções para os problemas – reflete com o supervisionado sobre qual a melhor forma de ultrapassar as dificuldades sentidas;
- Negociar – depois de encontradas as soluções para as dificuldades sentidas, importa refletir sobre as vantagens e desvantagens para cada uma das soluções, até se encontrar aquela que se revela mais adequada;
- Orientar – o supervisor indica qual o caminho a seguir;
- Estabelece critérios – o supervisor estabelece metas e prazos para concretizar determinadas ações;
- Condicionar – o supervisor define as consequências da realização ou não das tarefas que lhe são solicitadas. (p.74)

A forma como o supervisor se apropria e a frequência com que utiliza algumas destas competências e atitudes determina o seu estilo de supervisão, podendo assumir-se como, diretivo, colaborativo ou não-diretivo. Para melhor ilustrar apresenta-se em seguida um quadro de dupla entrada que permite cruzar os comportamentos dos supervisores e os estilos.

Comportamentos Estilos De Supervisão	Prestar Atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar	Estabelecer Critérios	Condicionar
Não-Diretivo										
De colaboração										
Diretivo										

Fig. 1 Estilos de supervisão, segundo Glickman (1985)

Ainda no âmbito das competências do supervisor, Pereira, M., (2011 p. 22) destaca a responsabilidade moral e social deste tipo de missão, pelo que se exige que o supervisor revele competências cívicas, humanas e técnicas que lhe permitam não só supervisionar os formandos na formação inicial, mas também contribuir para a formação contínua dos professores em exercício, desenvolvendo nestes o interesse em aprender e em melhorar as práticas pedagógicas por eles desenvolvidas. O supervisor deve motivar e criar condições para a emergência de novas aprendizagens, deve conseguir desinquietar os saberes já adquiridos e as práticas desenvolvidas. Deve também impulsionar o desenvolvimento de projetos, de cooperar e de trabalhar em equipa, dando permanentemente *feedback* aos supervisionados, sendo este feedback considerado como fundamental.

Relativamente a formação especializada e conforme o já apresentado no âmbito do processo formativo do educador de infância, o exercício de cargos supervisivos deveria implicar formação especializada, de acordo com a legislação também já referenciada; no entanto e devido ao facto de a legislação ser relativamente recente, a realidade diz-nos que muitos dos supervisores não possuem formação.

Relativamente ao contexto em estudo, a grande maioria das IPSS's tem, como supervisoras/coordenadoras, educadoras de infância que assumem essas funções por nomeação, visto este ser considerado como um cargo de confiança, pelo que normalmente quem o ocupa são as educadoras com mais tempo de serviço das instituições e, por isso, consideradas mais experientes, ainda que não seja regra. Existem instituições que têm profissionais de outras áreas a assumir as funções supervisivas, nomeadamente, técnicos de serviço social e psicólogos. Neste contexto (IPSS's) poucas são as educadoras que investiram

em formação especializada, pois a mesma não é reconhecida para efeitos de carreira e remuneração.

No entanto, importa salientar a emergência de um novo tipo de supervisor denominado diretor técnico e que pode assumir este tipo de funções em IPSS's que desenvolvam a sua ação nas áreas da infância, excepto pré-escolar, idosos e deficiência.

Segundo a Portaria nº262/2011 no seu artigo 9º, caberá ao diretor técnico:

- a) "Desenvolver um modelo de gestão adequado ao bom funcionamento da instituição
- b) Supervisionar os critérios de admissão, conforme o disposto no regulamento interno;
- c) Promover a melhoria contínua dos serviços prestados e a gestão de programas internos de qualidade;
- d) Gerir, coordenar e supervisionar os profissionais;
- e) Enquadrar e acompanhar os profissionais da instituição;
- f) Implementar programas de formação, inicial e contínua, dirigidos aos profissionais;
- g) Incentivar a participação das famílias e da equipa no planeamento e avaliação das atividades;
- h) Assegurar a interlocução com outras entidades e serviços."

De acordo com Roque, J., (2012, p.48), o diretor técnico deve estar preparado para dar resposta às funções acima descritas e para as partilhar com as educadoras de infância/supervisoras, no caso de a instituição ter mais do que uma valência ou área de intervenção. O que se apresenta como um desafio à gestão e à visão integradora que deve nortear os contextos institucionais.

Por outro lado, importa acrescentar que, para além dos supervisores acima descritos, e de acordo com os Estatutos das IPSS's, cada uma das instituições é uma associação que elege regularmente e de acordo com os seus próprios estatutos, os órgãos sociais, dos quais fazem parte, o conselho fiscal, a assembleia geral e a direção. Assim, e nas funções que estão confiadas à direção, órgão composto por sócios, voluntários e na maioria das vezes sem formação na área, cabe-lhe também a supervisão de todos aqueles que na instituição desenvolvem a sua atividade profissional, incluindo os supervisores.

Em suma, a formação dos supervisores assume relevante importância na medida em que as realidades hierárquicas implicam uma boa gestão das competências de cada um e o respeito pelas práticas, sem sobreposições ou atropelos.

3.5. Relação Supervisor/Supervisionado

Parece-nos claro que o processo supervisivo é caracterizado e indissociável do conceito de relação. A dimensão interpessoal no processo de supervisão assenta na relação estabelecida entre supervisor e supervisionado e na comunicação estabelecida entre ambos. No processo de supervisão considera-se necessário criar um clima adequado, uma atmosfera afetivo-relacional positiva, onde esteja patente a interajuda, a disponibilidade, a cooperação, abertura, confiança, empatia e a autenticidade, e deve contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento de competências.

Na perspectiva de Durão, R., (2010, p. 40), a relação estabelecida entre supervisor e supervisionado é uma relação formativa, pelo que deve ter na sua essência atitudes que revelem sensibilidade, compreensão, respeito e reciprocidade.

De acordo com Fachada, M., (2010), citado pela mesma autora, “uma das exigências fundamentais para que as relações interpessoais se tornem progressivamente ricas, positivas e maduras, é a necessidade de compreensão de si próprio e dos outros.” (p.42)

Na mesma dimensão Buriolla, (1996), citado por Aguera, C., et al., (2009, p.9), refere que:

" Em relação ao processo de supervisão isto significa que o supervisor e o supervisionado se potencializem como seres humanos coletivos e historicamente situados, ultrapassando suas necessidades e criando outras, compreendam sua própria individualidade, mas, também, a realidade social total, e executem conjuntamente as relações de poder para o avanço da profissão, sem deixar de, na relação, expressar suas aspirações, seus sentimentos, etc."

Outro dos fatores implicados na relação entre o supervisor e o supervisionado prende-se com a comunicação. De acordo com Chiavenato, (2004):

"(...) comunicação é um processo de transmissão de informação de uma pessoa para outra, sendo então compartilhada por ambas. Para que haja comunicação é necessário que o destinatário da informação a receba e compreenda. A informação simplesmente transmitida, mas não recebida, não foi comunicada." (Durão, R., 2010, p. 46)

Tal como a supervisão, a comunicação também implica e operacionaliza-se como um processo bidirecional que envolve emissores, recetores e uma mensagem. A forma como se estabelece a comunicação pode ser diversa e pode implicar diferentes tipos de linguagem, nomeadamente, linguagem verbal e não verbal. Neste tipo de processo a mensagem é

fundamental, deve ser clara, compreendida por ambos os interlocutores e deverá gerar *feedback*, pois só através deste é possível verificar se a apropriação da mensagem corresponde ao pretendido pelo emissor.

Curral e Chambel, (2001), apresentam alguns fatores que podem influenciar a comunicação e apropriação da mensagem:

- Problemas semânticos - ocorrem quando existem diferentes culturas em relação, ou quando a linguagem utilizada não é dominada por uma das partes;
- Efeito do estatuto – está diretamente associado à postura que se assume em relação aos outros. A hierarquia interfere diretamente na comunicação por um lado tem-se o indivíduo com o estatuto mais elevado e com maior autoridade, que revela dificuldade em ouvir e maior facilidade em falar, no outro pólo temos o indivíduo com menor estatuto que tende a enviar a mensagem de forma distorcida para o nível superior, refugiando no socialmente aceite e no que agrada ao seu superior ;
- Ausência de *feedback* - o facto de não existir *feedback* implica que o emissor não perceciona se a sua mensagem foi recebida e se foi ou não compreendida;
- Distrações - todos e quaisquer acontecimentos ou factos que causem perturbações no espaço em que decorre a comunicação, inferindo na forma como são transmitidos e rececionados;
- Perceção do outro - cada um de nós tem a sua opinião sobre o que o rodeia, pelo que diferentes indivíduos têm diferentes opiniões. As nossas perceções influenciam a interpretação da informação/mensagem. Neste sentido, podem verificar-se algumas distorções sistemáticas que influem a perceção que desenvolvemos acerca dos outros. Então, a leitura que se faz da mensagem pode ser influenciada pela imagem que temos do emissor, ao mesmo tempo que o emissor está influenciado pela perceção que tem do recetor. (Garcia, S., 2012, p. 13)

Feedback apresenta-se na relação entre o supervisor e o supervisionado como uma estratégia promotora de aprendizagem e de reflexões partilhadas, fomentando o desenvolvimento profissional, de acordo com Alarcão, I., et al. (2009, p. 7), *feedback* é todo e qualquer tipo de diálogo que contribui para a aprendizagem quer em contextos formais ou informais. Na comunicação permite compreender não só como os outros nos percecionam e reagem ao que somos e as implicações que têm na nossa forma de comunicar, uma vez que o

feedback recebido poderá modelar ou reequacionar a mensagem ou a forma como a mesma é transmitida.

Importa também destacar o tipo de inferências que este tipo de relação pode comportar; ao falarmos de relação referimo-nos a pessoas com formas de ser, estar e fazer distintos que interagem entre si e que se influenciam mutuamente. O conhecimento que se tem do outro implica o tipo de relação que se estabelece, podendo ser pessoal e/ou profissional. Anteriormente, e ao referirmo-nos ao supervisor pedagógico, destacou-se que deve ser justo e imparcial, o que eventualmente poderá ficar em causa se a relação pessoal for predominante à profissional.

II – Estudo Empírico

1. Natureza do Estudo

Ao realizar-se um estudo na área da educação, e de acordo com os paradigmas referencialmente utilizados, temos que esse mesmo estudo poderá ser de natureza qualitativa ou quantitativa, sendo que, de acordo com a natureza do estudo que se pretende realizar, o paradigma qualitativo apresenta-se como o mais adequado, pois este tipo de paradigma tem como principal objetivo a compreensão dos significados dados, neste caso concreto, por um grupo de sujeitos às suas práticas e atividades inseridas num dado contexto.

No caso concreto do estudo que se pretende realizar, verifica-se a necessidade de compreender a realidade vivida pelos sujeitos participantes no estudo, tendo como ponto de partida o que pensam, fazem e conhecem, ou seja, as suas representações.

De acordo com Craveiro, M., (2007, p. 202), o paradigma qualitativo desenvolve a sua ação no estudo das crenças, valores, opiniões, representações, atitudes, práticas e normas culturais, entre outros, no sentido de se conseguir um entendimento pleno do objeto de estudo.

Bogdan e Biklen, (1994), citados pela mesma autora, referem que a abordagem qualitativa,

"Permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto. Pode-se dizer que o principal interesse destes estudos, não é efetuar generalizações, mas antes particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade." (p.203)

De acordo com Aires, L. (2011, p.13), refere que a investigação qualitativa integra uma vertente interdisciplinar e transdisciplinar que é transversal às ciências físicas e humanas. Este tipo de investigação contempla um conjunto aberto de metodologias, podendo os investigadores recorrer a diferentes tipos de estratégias na recolha dos dados que se considerem relevantes para o estudo em causa.

Segundo a mesma autora, Denzin & Lincon (1994) referem que a este tipo de investigação está associada a uma perspetiva multimetódica, ou seja a investigação qualitativa associa uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito ou grupo de sujeitos. Referem ainda que o processo associado a este tipo de investigação é composto por cinco momentos de ação, nomeadamente: “1 – investigador e investigado enquanto sujeitos multiculturais; 2 –

paradigmas e perspectivas interpretativas; 3 – estratégias de investigação; 4 – métodos de recolha e análise do material empírico; 5 – interpretação”. De forma sumária Denzin (1994) apresenta a investigação qualitativa como um caminho que nos leva “do campo ao texto e do texto ao leitor” (Aires, L., (2011, p. 16)

De acordo com Stake (1999), considera-se que um estudo de natureza qualitativa é holístico, empírico, interpretativo e empático. Holístico porque procura compreender o objeto em si; empírico porque privilegia a observação naturalista e não intervencionista; interpretativo porque o investigador assume uma postura bastante concentrada no sentido de sistematizar e identificar as situações relevantes mantendo sempre uma interação com o sujeito. Finalmente, empático porque existe a capacidade por parte do investigador de se colocar no lugar do outro. Complementando o acima descrito, Bogdan e Biklen (1999), referem que a investigação qualitativa é caracterizada por:

- Os dados serem recolhidos num ambiente que se considera natural e o investigador é o instrumento principal, ou seja a investigação decorre em contexto e centrada no significado atribuído ao problema e questões alvo da investigação;
- Ser bastante descritiva, respeitando na íntegra todos os dados recolhidos, nomeadamente na situação em que a recolha de informação implica a sua transcrição, o rigor é fundamental;
- Um maior interesse por parte do investigador pelos processos associados à investigação, do que pelos resultados que dessa investigação advêm;
- Implicar que os dados recolhidos sejam analisados de forma indutiva, ou seja conforme se vão sistematizando e analisando os dados recolhidos o investigador avança na especificidade do estudo;
- Existir uma preocupação constante por parte do investigador em compreender os sujeitos e as diferentes perspetivas daquilo que são as diferentes realidades vivenciadas por cada um deles. (Silva, R., 2007, p. 72)

Com o presente estudo de natureza qualitativa e de acordo com as questões formuladas, pretende-se investigar os fenómenos em contexto real e natural e não levantar hipóteses. Este tipo de paradigma operacionaliza-se no compreender das representações dos educadores a partir dos seus pontos de vista e a partir da sua própria perspetiva.

No caso concreto do estudo que se pretende realizar, e de acordo com as diferentes metodologias existentes, considera-se que estratégia metodológica mais adequada é o estudo de caso, na medida em que permite uma análise da realidade.

As estratégias metodológicas são a máquina que põe a investigação em movimento e que permitem ao investigador definir os métodos específicos de recolha e análise de material empírico, informação recolhida ou a recolher.

“O estudo de caso tem como objeto de investigação uma unidade particular que pode ser uma pessoa, um grupo, um acontecimento, uma organização, uma comunidade.” (Serrano, 2004) citado por Craveiro, M., (2007, p.207)

Guba e Lincoln (1985) consideram que este tipo de estratégia metodológica permite densas descrições da realidade que se pretende investigar e assume um papel essencial quando se pretende “gerar juízos de transferibilidade”. (Aires, L, 2011, p. 22)

Ainda sobre esta temática, Yin, (2005), refere que “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real”. Decorrente deste ponto de vista, verifica-se com este estudo que o investigador pretende analisar as diferenças e semelhanças das representações sociais que os educadores de infância das IPSS's têm sobre a supervisão pedagógica, a partir dos sujeitos da investigação, no seu contexto de vida real e procurando os respetivos sentidos e significados. (Pestana, M., 2011, p, 60)

1.1. Objetivos do Estudo

Segundo Sousa, (2005), “o problema define o objetivo da investigação, desenrolando-se toda a investigação com o propósito de descobrir a resposta a essa pergunta” (Pestana, M., 2011, p.51)

A formulação do problema decorre da constatação, por parte da autora do estudo, da existência de realidades distintas sobre o entendimento do conceito de supervisão na formação inicial e na formação contínua. Pretende ainda identificar quais os elementos facilitadores e constrangedores do processo supervisivo, conhecer quem deve ser, na visão das educadoras, o supervisor, as suas funções, competências e formação, identificar que tipo de relação existe ou deve existir entre supervisor e supervisionado.

Atendendo a que a emergência deste conceito neste tipo de realidade é recente e que existem várias e diferentes perceções sobre este tipo de processo e a forma como ele se operacionaliza neste tipo de contexto, o presente estudo contribuirá para melhor conhecer a realidade.

A formulação deste problema decorre também da prática desenvolvida e pelo conhecimento que a autora do estudo possui desta mesma realidade/contexto, uma vez que também ela assume funções de supervisora numa instituição da mesma natureza.

Do enquadramento decorre o problema em estudo:

-Quais as representações sociais que as Educadoras das IPSS's têm sobre a supervisão pedagógica?

Na análise do problema definido importa considerar-se o descrito por Carvalho, (2009), citado por Pestana, M., (2011, p, 51), no que se refere à oportunidade do estudo, relevância, viabilidade e exequibilidade.

Quanto à oportunidade do estudo, e neste caso concreto, ela emerge da necessidade de apropriação do conceito de supervisão pedagógica no contexto das instituições particulares de solidariedade social. No âmbito da relevância do estudo, refere o autor que qualquer estudo deve conduzir a novos conhecimentos, pelo que neste caso particular se parte do princípio de que, ao conhecer-se as representações dos educadores, se conhecerá melhor o seu entendimento e conhecimento sobre o conceito de supervisão, objetivos, processos e formas de operacionalizar, podendo ser este estudo um caminho para a reflexão e implementação de novas práticas.

No que concerne à viabilidade do estudo, considera-se que o mesmo é viável de acordo com os objetivos definidos. Não se pretende encontrar uma solução para um problema, mas

antes conhecer e analisar o que pensam as educadoras de infância num determinado contexto sobre a supervisão, pelo que a sua exequibilidade nos levará a conhecer apenas as realidades das instituições que se prontificaram em colaborar com o estudo.

Decorrentes da problemática a estudar foram definidas algumas questões que se constituem como suporte no sentido de melhor compreender o problema em análise e o interesse e motivação implicados na presente pesquisa.

Assim, no âmbito deste estudo, consideram-se pertinentes as seguintes questões:

- 1) Como é que as educadoras de infância que trabalham em IPSS's entendem as finalidades da supervisão quer ao nível da formação inicial, quer ao nível da formação contínua?
- 2) Quais os elementos facilitadores e constrangedores do processo supervisivo?
- 3) Como são percecionadas as funções, formação e competências dos supervisores?
- 4) Que tipo de relação existe ou deve existir entre o supervisor e o supervisionado?
- 5) Que tipo de valores devem estar envolvidos neste tipo de relação?

Tomando como objeto de análise os contributos dados pelas educadoras de infância, a partir de entrevistas, sobre as suas representações da supervisão pedagógica nas IPSS's, foram definidos os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Analisar as diferenças e semelhanças das representações sociais das educadoras das IPSS's sobre a supervisão pedagógica.

E como objetivos específicos:

- 1) Identificar as finalidades da supervisão pedagógica na ótica destas educadoras (formação inicial e contínua);
- 2) Identificar a existência de elementos facilitadores e constrangedores do processo supervisivo;
- 3) Identificar as perceções sobre as funções, formação e competências do supervisor;
- 4) Identificar que tipo de relação deve existir entre o supervisor e o supervisionado;
- 5) Identificar quais os valores que devem revelar as relações entre o supervisor e o supervisionado.

1.2. Caracterização do Contexto e dos Participantes

O estudo foi realizado no concelho de Vila Franca de Xira, em três freguesias, especificamente em três Instituições Particulares de Solidariedade Social que estão implantadas em diferentes freguesias.

A localização do estudo foi definida de acordo com a zona onde a autora do estudo exerce a sua atividade profissional e reside, sendo este fator entendido como facilitador na recolha dos dados.

A autora não exerce a sua atividade em nenhuma das instituições escolhidas e não mantém qualquer tipo de relação pessoal ou profissional com as educadoras e instituições.

Para efetuar o estudo e solicitar a colaboração das instituições foram enviadas cartas (anexo A) a cada um dos representantes legais das mesmas, no sentido de se obter o consentimento para recolha de dados através de questionário biográfico e de entrevista a três educadores de infância que fossem de encontro ao perfil traçado e que se voluntariassem para participar no estudo.

Breve caracterização do concelho de Vila Franca de Xira e de cada uma das freguesias:

Concelho de Vila Franca de Xira

Este concelho do distrito de Lisboa, com uma área de cerca de 317,7 km², é composto pelas freguesias de Alverca do Ribatejo, Alhandra, Cachoeiras, Calhandriz; Castanheira do Ribatejo, Forte da Casa, Póvoa de St.^a Iria, S. João dos Montes, Sobralinho, Vialonga e Vila Franca de Xira. De acordo com os dados recolhidos pelos CENSOS (2011) a população residente é de 136.886 habitantes.



Figura 2 – Mapa do Concelho de Vila Franca de Xira

Relativamente às instituições que participaram no estudo observa-se que as três têm as valências de Creche, Pré - Escolar e Atividades de Tempos Livres (ATL) e duas delas desenvolvem atividades noutras áreas de intervenção, como sejam: apoio domiciliário e lar de idosos.

Quanto ao número de equipamentos/pólos, temos duas instituições que só têm um equipamento, e outra que tem três equipamentos.

Quanto ao número de educadoras de infância temos uma instituição que tem dezanove educadoras de infância, outra com catorze e finalmente a terceira que tem dez. Não existem educadores do sexo masculino.

No que se refere ao número total de colaboradores, verifica-se que duas das instituições têm entre 50 e 100 colaboradores enquanto a terceira tem entre 101 e 150 profissionais no seu quadro de pessoal. No cruzamento de dados verifica-se que a instituição que tem mais equipamentos/pólos não é a que mais colaboradores tem no seu quadro de pessoal, ou seja, a instituição que apenas tem um pólo é a que tem mais colaboradores.

Outro dado que se considerou também pertinente para caracterizar as instituições saber o número de crianças que frequentam estes equipamentos. Assim, verificou-se que a totalidade das instituições participantes no estudo têm um número de utentes superior a 300 crianças, mas num total próximo desse número, integradas como já foi referido nas valências de Creche, Pré- Escolar e ATL.

Sobre estas instituições importa também referir que apenas uma delas tem uma diretora técnica que não é educadora de infância, enquanto nas restantes existe a figura da coordenadora pedagógica, função esta assumida por educadoras de infância. Todas elas têm coordenadores por cada uma das valências.

A direção e gestão destas três instituições são assumidas por voluntários que de acordo com os estatutos de cada uma delas, são eleitos por períodos de três anos. Nas direções destas três instituições não existe ninguém com formação na área da educação. Os elementos que as compõem são na sua maioria pais de crianças que frequentam ou frequentaram a instituição. A única obrigatoriedade para se fazer parte dos órgãos sociais é ser-se sócio da instituição. Mais, os elementos que compõem as direções têm a sua atividade profissional fora da instituição, estando esporadicamente na mesma.

A articulação entre a direção e a realidade institucional é efetuada através da diretora técnica ou das coordenadoras pedagógicas no dia a dia, a direção não tem contacto direto com os restantes profissionais.

Em termos funcionais de passagem de informação ou resolução de problemas/comunicação respeita-se a hierarquia nos sentidos ascendente e descendente.

Apenas uma das instituições tem reuniões periódicas de educadoras por valência ou gerais, enquanto as outras, apesar de manifestarem essa vontade, não as conseguem concretizar na dimensão desejada, justificando-se esse facto com uma significativa taxa de absentismo. O facto de a maioria dos funcionários de cada uma das instituições serem mulheres e mães é apontado como justificação para o absentismo.

Outro aspeto a considerar, ainda que não tenha relevância para o presente estudo, é que duas das instituições têm instalações novas e de raiz, enquanto a outra desenvolve a sua atividade em instalações adaptadas.

Refira-se que o concelho de Vila Franca de Xira é um dos concelhos que a nível nacional apresenta uma das maiores coberturas de respostas sociais: na quase totalidade das freguesias existem equipamentos do Terceiro Setor, associados à infância, à deficiência e aos idosos.

No paradigma qualitativo, a seleção da amostra reveste-se de particular importância no sentido em que deve ser a partir desta que se deve recolher o maior número possível de informações relevantes para o estudo. Neste estudo a amostra é intencional uma vez que os sujeitos e as instituições não foram escolhidos ao acaso. A cada instituição foi enviada uma carta a apresentar o estudo no sentido de solicitar a colaboração de cada uma delas.

A problemática em estudo refere e indica-nos que esta amostra deve ser constituída por educadoras de infância que exerçam a sua atividade profissional numa instituição particular de solidariedade social, ainda que tenham sido definidos critérios que permitiram uma maior especificidade dentro deste grupo tão abrangente. Os critérios definidos foram os seguintes:

- 1) Três educadoras de infância por cada uma das instituições;
- 2) As educadoras de infância que participam devem ter mais de 10 anos de serviço;
- 3) As educadoras de infância que colaboram não podem ter formação na área da supervisão;
- 4) As educadoras de infância não devem ter grau académico superior ao grau de licenciado;
- 5) As educadoras de infância intervenientes não podem ter exercido funções de coordenação ou supervisão;
- 6) As educadoras de infância de cada instituição devem ser de Escolas de formação inicial diferente;

7) As educadoras de infância devem participar voluntariamente no estudo.

Relativamente à caracterização dos participantes e como já descrito são nove educadoras de infância, apresentando-se no quadro seguinte os códigos e dados biográficos.

Código	Intervalo de Idade	Habilitações Académicas	Escola de Formação Inicial	Tempo de Serviço (intervalo)	Formação Complementar/ Contínua	Situação Profissional
E1	40- 45 anos	Licenciatura	Escola Sup. João de Deus	16-20 anos	Sim	Efetiva
E2	46 – 51 anos	Licenciatura	Escola Sup. Jean Piaget	21 -25 anos	Sim	Efetiva
E3	40 -45 anos	Licenciatura	ESES	16 – 20 anos	Sim	Efetiva
E4	40 -45 anos	Licenciatura	ESEI Maria Ulrich	10 -15 anos	Sim	Efetiva
E5	34 – 39 anos	Licenciatura	ESEI Maria Ulrich	10 -15 anos	Não	Efetiva
E6	28 -33 anos	Licenciatura	ISEC	10 -15 anos	Não	Efetiva
E7	34 – 39 anos	Licenciatura	ESEI Maria Ulrich	10 -15 anos	Não	Efetiva
E8	34 – 39 anos	Licenciatura	ISEC	16 - 20 anos	Não	Efetiva
E9	34 – 39 anos	Licenciatura	ESE Castelo Branco	10 -15 anos	Não	Efetiva

Figura 3 - Código e Dados Biográficos

Relativamente ao género, todos os participantes no estudo são do sexo feminino, o que mais uma vez revela que existem muito poucos educadores de infância a exercer esta atividade. Não se previa que o género tivesse qualquer tipo de influência sobre o problema em estudo.

Quanto à idade verifica-se que a maioria das educadoras de infância tem entre 34 e 45 anos de idade, ainda que se verifique a existência de uma educadora mais nova e de uma educadora com mais de 46 anos de idade.

Relativamente às habilitações académicas das educadoras cooperantes, todas sem exceção têm o grau de licenciadas ou equivalente.

No que se refere às instituições onde foi realizada a formação inicial tem-se que: duas educadoras de infância que efetuaram a sua formação inicial no Instituto Superior de Educação e Ciência, três na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich e as

restantes quatro realizaram a sua formação inicial em instituições diversas, sendo que uma das educadoras participantes foi também aluna da Escola Superior de Educação de Santarém.

Relativamente à formação contínua, verifica-se que quatro educadoras continuam a investir na sua formação e desenvolvimento profissional, enquanto que as restantes cinco não o fazem, não apresentando argumentos que justifiquem esta decisão. Nenhuma das educadoras questionou o que se entendia por formação contínua. Importa destacar que um dos critérios de elegibilidade para as educadoras participarem na amostra era não possuírem habilitação académica superior à licenciatura, variável que poderá influenciar os dados recolhidos neste item.

Outro dado que se considera relevante para o estudo é o tempo de serviço das educadoras; dos dados acima apresentados, tem-se que a maioria das educadoras de infância tem entre 10 e 15 anos de serviço e que apenas uma delas tem mais de 20 anos de serviço.

De acordo com as fases da carreira docente enunciadas por Huberman, (1989), temos que cinco das educadoras se encontram na fase da divergência caracterizadas por alguma ambivalência relativa ao investimento ou não no desenvolvimento profissional três que se encontram na fase da serenidade nesta fase os educadores revelam-se capazes de refletir as suas práticas e sentem-se mais seguros relativamente as práticas que desenvolvem, por fim temos a última educadora que se encontra também numa fase que poderá conduzir a dois caminhos, o interesse ou o desencanto. (Gonçalves, J., 2009, p.26),

Ainda no âmbito do tempo de serviço, as participantes foram também questionadas sobre se o tempo de serviço tinha sido realizado toda na instituição onde hoje trabalham. Da análise dos dados verifica-se que apenas três educadoras já trabalharam noutra instituição no início da sua carreira profissional.

Na situação face ao emprego, todas as educadoras são efetivas na instituição onde desenvolvem a sua atividade profissional.

Quanto à valência onde estão integradas, verifica-se que sete das nove educadoras de infância que participam no estudo estão integradas na valência de Pré-Escolar e as restantes na valência de creche.

No geral, verifica-se que a única situação que é comuns a todas está associada à sua situação face ao emprego, todas as educadoras são efetivas, o que se traduz em alguma estabilidade face à situação profissional.

1.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Tratamento de Dados

No âmbito do presente estudo, consideram-se várias técnicas de pesquisa a serem utilizadas. No entanto, e face à sua natureza, verifica-se que as mais adequadas serão todas as que permitiam recolher informação pertinente de uma forma organizada e sistemática.

Assim, definiram-se como técnicas de pesquisa a utilizar: inquérito biográfico, como forma de caracterizar a amostra/população alvo no estudo, ainda que não se pretenda realizar no âmbito deste estudo nenhum tipo de triangulação de informação que relacione as características individuais com as representações sociais analisadas em sede de análise de conteúdo. E por fim a elaboração de uma entrevista semi-estruturada organizada em blocos de questões, pressupondo uma posterior análise de conteúdo como forma de sistematizar a informação recolhida, sistematização essa que permitirá analisar as representações e nos conduzirá às conclusões do estudo.

• Inquérito Biográfico

Ainda no âmbito deste trabalho de investigação foi elaborado um inquérito biográfico, (Anexo B) tendo o mesmo como principal objetivo a caracterização da amostra, incluindo o contexto onde estão integradas. Este instrumento é constituído por dois capítulos: um constituído por onze questões relacionadas com a identificação (e.g. género, idade, anos de serviço), com a formação e o percurso profissional, e um segundo grupo de questões relacionado com a instituição onde as educadoras de infância estão integradas este grupo é composto por cinco questões.

Embora se considere que na investigação qualitativa este instrumento pode não ser o mais indicado, argumenta-se que este tipo de instrumento permite recolher um elevado número de informações num curto espaço de tempo.

De acordo com Foddy, (2002), a responsabilidade do controlo sobre o processo pergunta/resposta depende única e exclusivamente do autor do estudo: é ele que formula as perguntas, que devem ser padronizadas, com significados identicamente compreensíveis por todos aqueles que vão responder ao questionário. Neste tipo de instrumento, defende ainda o mesmo autor que o investigador tem por obrigação a apresentação das opções de resposta para cada uma das questões. (Rodrigues, M., 2011, p. 114)

Ghiglione & Matalon (2001) referem que para construir um questionário é necessário saber muito bem que tipo de informações se pretende recolher e que sejam relevantes para o estudo. (p.114).

Como refere a mesma autora e tendo em linha de conta o contributo de diversos autores como sejam, Carmo & Ferreira (1998); De-Ketele & Roeglers (1999); Hill & Hill (2000) e Foddy (2002), o pesquisador deve ter cuidado em formular as questões que devem ser claras, breves e objetivas, apresentando as questões as respetivas opções de resposta, no sentido de não permitir dispersão das mesmas.

Antes de utilizar e validar este instrumento e os objetivos que lhe estão subjacentes, o mesmo foi testado com duas educadoras de infância, que não participaram no estudo, no sentido de verificar a sua validade, aferindo assim pormenores e formas de enunciar as questões, bem como alterar e ajustar algumas opções de resposta. Noutros casos ainda foram criadas perguntas de resposta aberta mas direta, como seja por exemplo a questão que nos remete para a escola/entidade de formação inicial dos educadores. A diversidade de escolas, institutos e universidades implicaria uma listagem demasiado extensa e desnecessária, optando-se por uma questão de resposta direta formação inicial em que escola?

O questionário inicia-se com uma informação prévia às educadoras de infância sobre o estudo e os objetivos do mesmo. O questionário, e como já foi dito anteriormente, é composto principalmente por questões fechadas o que facilita a resposta e o posterior tratamento de dados, defende Foddy, (2002), que “selecionar uma resposta de um conjunto pré-fornecido de opções é mais fácil do que formular a sua própria resposta”. Rodrigues, M., (2011, p, 116).

Este questionário foi preenchido individualmente no período que antecedeu a realização de cada uma das entrevistas e revelou-se como uma mais valia no sentido de colocar a educadora e a entrevistadora num ambiente mais descontraído. A cada um dos questionários foi também atribuída uma codificação de modo a que a confidencialidade dos dados recolhidos fosse assegurada. Os dados recolhidos foram tratados no seu todo, não sendo por isso possível identificar qualquer uma das educadoras participantes.

O objetivo do estudo é generalista, não se pretendendo estudar nenhuma instituição em particular, antes e como já foi referido analisar as diferenças e semelhanças das representações sociais que estas educadoras de infância têm sobre a supervisão pedagógica nas IPSS's.

• **Entrevista**

A entrevista é uma das metodologias mais utilizadas na investigação na área da educação, principalmente no contexto de estudo qualitativo. É uma técnica que pressupõe a recolha de dados que permitam obter informações relevantes para o estudo através de uma relação

dialógica entre o entrevistado e o entrevistador. De acordo com Bisquerra (1989), a entrevista de investigação é “uma conversação entre duas pessoas iniciada pelo entrevistador com o propósito específico de obter informação relevante para uma investigação.” (Forte, 2005, p. 119)

No caso deste estudo opta-se por uma entrevista de tipo semi-estruturada, permitindo desta forma alguma liberdade ao entrevistado. O entrevistador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas em guião e criar um ambiente semelhante ao de uma conversa informal. No entanto, sempre atento ao objeto de estudo, intervindo sempre que considere que se verifica algum distanciamento da problemática do estudo ou sempre que sinta necessidade de clarificar alguma questão.

Este tipo de entrevista é facilitador das relações entre o entrevistado e o entrevistador, permitindo desta forma uma maior abertura e proximidade, maior espontaneidade e liberdade na exploração dessas questões, nomeadamente no que se refere à flexibilidade do guião, caso se entenda necessário poder-se-á alterar a ordem das questões consoante o conteúdo da informação transmitida pelo entrevistado.

Para o sucesso e validação deste instrumento será necessário testar o guião antes de o utilizar com a amostra definida no estudo, a fim de se compreender se existem lacunas ou questões de interpretação dúbia que impliquem ou não a reformulação das questões.

O guião da entrevista permite direcionar e organizar as questões de acordo com os objetivos gerais e específicos do estudo e ter sempre em linha de conta que tipo de informação é fundamental recolher junto do entrevistado. Em suma o guião define-se a si próprio como o fio condutor de um momento de interação entre o investigador e o entrevistado.

Yin, (1989), enumera algumas competências que o investigador dos estudos de caso deve ser:

- Uma pessoa que saiba fazer boas perguntas - e interpretar respostas.
- Uma pessoa que seja um bom ouvinte e que não seja traído pelas suas próprias ideologias ou preconceitos.
- Uma pessoa que seja adaptável e flexível, que consiga ver as situações inesperadas como oportunidades e não como ameaças.
- Uma pessoa que deve ter uma boa capacidade de “agarrar” os aspectos que estão a ser estudados, quer se trate de um trabalho com uma orientação teórica ou política, ou mesmo num estudo exploratório. Esta capacidade reduz os dados relevantes e a informação toma proporções manejáveis.
- Uma pessoa que não seja influenciada por preconceitos, incluindo os que derivam da teoria. Ou seja, uma pessoa que seja sensível e reaja a evidências contraditórias. (Alves, A., 2008, p. 67)

As entrevistas foram realizadas nas instituições onde as educadoras exercem a sua atividade, em espaço, data e hora definidos pelos responsáveis da instituição. O investigador esteve em cada uma das instituições apenas durante o tempo necessário para efetuar as entrevistas. O tempo que esteve na instituição foi dividido em dois momentos: um primeiro em que se reuniu com a coordenadora pedagógica ou diretora técnica da instituição com o intuito de explicar presencialmente o que se pretendia da instituição e que tipo de estudo estava a realizar. Neste primeiro momento, foram colocadas algumas questões principalmente relacionadas com o porquê da opção por aquela instituição. Todas as questões e dúvidas foram respondidas. Explicou-se ainda que todos os dados recolhidos na instituição seriam confidenciais e anónimos, não havendo em situação alguma referência a pessoas e/ou instituições.

Num segundo momento realizaram-se as entrevistas. Já se sabia quais as educadoras que iriam participar no estudo de acordo com o perfil definido.

As entrevistas foram realizadas sequencialmente e todas no mesmo dia, em cada uma das instituições. No primeiro contacto com as educadoras, apresentou-se o estudo que pretende realizar, disponibiliza-se para responder a qualquer questão ou dúvida, informa-se que os dados recolhidos são confidenciais e anónimos e que caso no decorrer da entrevista se refirirm nomes ou dados que permitam identificar pessoas e locais, os mesmos serão omissos na transcrição. Finaliza-se solicitando autorização para gravação áudio, pois só assim, será possível uma recolha fiel daquilo que é dito ao longo da entrevista.

A duração média das entrevistas ronda os 15 minutos. Durante as entrevistas o entrevistador colocou as questões previamente definidas no guião e interagiu com o entrevistado sempre que entendeu necessário clarificar alguma informação ou situação. O mesmo aconteceu com o entrevistado que por vezes interpelou o entrevistador solicitando esclarecimentos para melhor compreensão do que se pretendia.

Uma vez que as informações obtidas a partir das entrevistas às educadoras constituiriam o objeto da análise a partir do qual se procuraria analisar as diferenças e semelhanças das representações sociais que estas educadoras de infância têm sobre a supervisão pedagógica neste tipo de contexto, optou-se por construir um guião a ser aplicado a todas as educadoras. As questões apresentadas são iguais uma vez que se pretendia identificar diferenças e semelhanças.

Este guião foi testado anteriormente, contando para esse efeito com a colaboração de duas educadoras de infância de outras instituições que, ao serem entrevistadas, permitiram que se

verificasse a validade do instrumento e aperfeiçoasse e/ou reformulasse alguma das questões. No caso, não se revelou necessária nenhuma alteração de relevante, apenas pequenos ajustes principalmente nas orientações dadas no decorrer da entrevista, no sentido de clarificar alguns dados/conceitos/formas de operacionalização.

Deste exercício prévio, resultou um guião de entrevista estruturado em blocos, de A a D, sendo que cada um dos blocos corresponde a uma das dimensões sobre as quais se pretende obter/recolher informação, e por nove questões, perguntas abertas relacionadas com as dimensões e objetivos definidos. (Anexo C)

Bloco A – Apresentação dos objetivos do trabalho de pesquisa e da entrevista; objetivos: Motivar o entrevistado; legitimar a entrevista; garantir a confidencialidade; informar os educadores acerca da investigação; reforçar o protocolo da investigação entre o investigador e o educador

Bloco B – Finalidades da supervisão pedagógica; objetivos: Identificar as finalidades da supervisão pedagógica na ótica destas educadoras quer no que se refere à formação inicial, quer me relação à formação continua.

Bloco C – Características do processo supervisivo; objetivos: Identificar a existência de elementos facilitadores e constrangedores do processo supervisivo.

Bloco D – Características do supervisor; objetivos: Identificar as percepções sobre as competências atribuídas ao supervisor; identificar quais os valores que devem caracterizar a relação entre supervisor e supervisionado.

Finaliza-se a entrevista reiterando agradecimento e a confidencialidade dos dados.

As entrevistas são individuais, sem tempo pré-estabelecido e a cada entrevistada será atribuído um código conjugado de letras e números em que o I representa a instituição e o E a educadora (e.g. I- 1 E-1).

• **Análise de Conteúdo**

Tendo em atenção os instrumentos utilizados, o objetivo primordial é a análise e interpretação dos testemunhos das educadoras acerca do que são as suas representações sobre a supervisão pedagógica realizada nas IPSS's, de acordo com Tuckman, (2000), os “acontecimentos só podem compreender-se se compreendermos a percepção e a interpretação feitas pelas pessoas que neles participam” (Amaro, A., 2009, p. 62)

Todas as entrevistas realizadas foram gravadas e posteriormente transcritas, o facto de as entrevistas em cada uma das instituições se terem realizado pelo menos com quinze dias de

intervalo, permitiu que se fosse transcrevendo cada conjunto de três entrevistas antes de realizar novas entrevistas. Este aspeto permitiu melhorar a condução das entrevistas realizadas posteriormente.

Na transcrição das entrevistas, sentiram-se algumas dificuldades e procurou-se dentro do que foi possível respeitar as características do discurso oral e dar alguma relevância à linguagem não verbal ou ênfase dado pelo entrevistado em determinados momentos. Verificou-se também que em determinadas situações houve necessidade da investigadora intervir no discurso da educadora no sentido de o trazer novamente ao objetivo definido para cada uma das questões. Verificou-se com alguma frequência que as entrevistadas “fogem” ou protegem-se utilizando tipos de resposta adequados ao que se pretendia, ou que era desejável.

Posteriormente iniciou-se um processo de análise de conteúdo dos testemunhos recolhidos. Assim, Vala, J., (1986), “identifica a análise de conteúdo como uma técnica de tratamento de informação podendo integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação (métodos) e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica (descritivo, causal, correlacional).” (Forte, A., 2005, p. 126)

Segundo Bardin, L.,(1997), define a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo de mensagens”. Este autor apresenta a análise de conteúdo como “o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” organizado em etapas, nomeadamente: “pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.” (p.95). Ainda segundo o mesmo autor, a etapa da pré-análise é composta por alguns procedimentos, como sejam: a seleção, organização e leitura dos documentos que serão submetidos a análise, neste caso concreto as nove entrevistas, e a preparação de indicadores que ajudem a análise.

Após criação das categorias de análise e agrupamento de informação, de acordo com essas mesmas categorias, será possível ter uma visão mais objetiva e restrita do objeto de estudo, podendo a partir deste ponto tecerem-se as considerações finais.

Vala, J., (1986), e Carmo & Ferreira, (1998), referem que a análise de conteúdo deve ter em conta as seguintes operações:

- "Definição dos objetivos e de um quadro de referência teórico;
- Constituição de um *corpus*;

- Definição de categorias;
- Definição de unidades de análise;
- Interpretação dos resultados obtidos."

Neste sentido, verifica-se que o ponto 1 já se encontra definido e devidamente explanado. No ponto 2 - constituição de um *corpus*, entende-se todo o material recolhido, nomeadamente através de questionário biográfico e entrevistas. No que ao ponto 3 diz respeito, há a definição de categorias, base necessária para poder efetuar análise de conteúdo. Na definição das categorias os autores acima referidos e citados por Rodrigues, M., (2011, p. 149), salientam que o investigador deve assegurar-se de que as mesmas devem apresentar as seguintes características:

- "São exaustivas, para garantir que todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias;
- São exclusivas, para que uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria;
- São objetivas, para manterem uma forte ligação com os objetivos e com o conteúdo que está a ser classificado."

A análise de conteúdo traduz-se na elaboração de uma grelha de análise do material recolhido através das entrevistas e de acordo com os objetivos do estudo.

A análise realizada no presente estudo permitirá conhecer a significância dos resultados obtidos e a validação dos procedimentos efetuados, isto porque se parte de pressuposto de que todas as operações implicadas no processo serão efetuadas de forma adequada.

A interpretação dos resultados será feita de acordo com os objetivos e com a fundamentação teórica, de modo a possibilitar a compreensão do fenómeno que constitui o objeto de estudo em questão.

III - Apresentação e Análise dos Dados

1.1. Dados Recolhidos – Entrevistas

Finalidades da Supervisão na Formação Inicial

No âmbito da supervisão na formação inicial, verifica-se que os testemunhos das educadoras de infância que participaram no estudo subdividem este tipo de supervisão em duas subcategorias: por um lado as finalidades e por outro lado as funções que o supervisor deve assumir.

Relativamente às finalidades e após análise das nove entrevistas realizadas, temos uma prevalência da finalidade: orientar. Esta finalidade assume grande importância, principalmente porque lhe está subjacente um maior conhecimento do supervisor em relação ao supervisionado.

- *“Orientar no fundo o trabalho das educadoras...” (E2)*
- *“É orientar-nos no nosso trabalho e verificar se esta tudo de acordo com aquilo que é estipulado pela instituição e com os conhecimentos que nós temos.” (E4)*
- *“...a função do orientador ou orientadora é orientar...” (E5)*
- *“...fosse nos dando alguns fios condutores que pudéssemos seguir...” (E5)*
- *“... o papel do orientador é mesmo orientar...” (E5)*
- *“... o orientador orienta.” (E5)*
- *“...acho que é numa linha de orientação, de preparação para a essa prática. (E6)*
- *“Orientar...” (E9)*

Outra das finalidades atribuídas à supervisão na formação inicial está associada à necessidade do supervisionado refletir sobre a sua prática. O orientador/supervisor deve nesta fase refletir com a futura educadora. O supervisor deve também, e de acordo com o referido por apenas uma das educadoras, munir as mesmas de estratégias e de instrumentos que lhes permitam na vida futura refletir sistematicamente sobre as suas práticas, como forma de fazer a sua análise e reformular, se for caso disso, as suas práticas pedagógicas.

- *“...ensinar-nos a refletir sobre essas práticas ou seja aí a supervisão é uma orientação para analisar a nossa prática e ensinar-nos de uma certa forma a refletir sobre ela... (E6)*
- *“... e eu acho que o importante no início é mesmo ensinar-nos a refletir...” (E6)*

Ainda neste âmbito, supervisão inicial, as educadoras apresentam como uma das subcategorias as funções que o supervisor pode e deve assumir aquando da sua formação inicial, neste sentido, são apontadas as seguintes funções: acompanhamento, liderança e observação. A maioria das educadoras aponta o acompanhamento como uma das principais funções, porque indicam que serem bem acompanhadas, esclarecidas nas suas dúvidas e terem apoio no desenvolvimento das competências associadas às suas práticas é indicar um caminho adequado para a sua vida profissional.

- *“...acompanhamento dos educadores...” (E1);*
- *“... quando temos algum problema é alguém que nos ajuda a resolver...” (E1)*
- *“...quando temos algum problema é alguém que nos nos ajuda a resolver, quando precisamos é alguém que nos apoia.” (E1)*
- *“...esclarecia-nos algumas dúvidas que tivéssemos...” (E5)*
- *“...é dar alguns esclarecimentos, é mostrar alguns caminhos...” (E5)*
- *“... a supervisão pedagógica significa que há alguém com mais formação que nós a ajudar-nos para melhorar.” (E7)*

Quanto à liderança, uma educadora refere o orientador/supervisor como alguém superiormente hierárquico, não tanto pelo facto de ter um maior conhecimento (educador mais experiente que apoia e ajuda um educador menos experiente), mas antes por considerá-lo um chefe, devendo o mesmo revelar atitudes consonantes com a posição que ocupa.

- *“Ter um bocadinho o papel de líder.” (E2)*
- *“...é um lugar de chefia...” (E2)*

Duas das educadoras defendem como uma das principais funções do supervisor na formação inicial a observação, pois só após observar pode orientar.

- *“...a supervisão é quando os orientadores vão observar.” (E3)*
- *“... Observar e orienta...” (E8)*

Relativamente às finalidades da supervisão inicial conclui-se que a orientação, o acompanhamento e a reflexão conjunta são as finalidades identificadas e referidas pelas

educadoras. Todas as educadoras para dar resposta a esta questão recuaram à sua formação inicial e às suas memórias sobre a sua experiência pessoal.

Finalidades da Supervisão na Formação Contínua

Quando questionadas sobre a finalidade da supervisão na formação contínua, verifica-se que a maioria das educadoras destaca a importância que o supervisor assume como elemento motivador para a necessidade das educadoras investirem no aumento do conhecimento, na partilha das experiências, conhecimentos e práticas e como elemento que promove a reflexão individual e coletiva.

- *“Mais e melhor, é uma pessoa que...que... que ajuda não é a palavra, que fomenta vá à troca de experiências entre educadores...” (E1)*

- *“O papel da supervisão pedagógica é se calhar também chamar as educadoras para...” (E2)*

- *“O supervisor deve pôr-nos a pensar...” (E2)*

- *“Não é só reuniões porque temos de fazer isto assim, assim é o porquê, porque é que fazemos?*

Porque fizeram desta maneira e não fizeram de outra, quais os objetivos das nossas práticas?” (E2)

- *“Eu acho que a coordenadora é uma mais valia, é o ponto de referência, é ela que pode ter entre aspas a rédea da questão, das situações, das reuniões, mas nós temos que cooperar e temos também de ajudar bastante. Somos um todo.” (E2)*

- *“Aprendemos muito uns com os outros.” (E3)*

- *“Eu acho que é sempre importante haver supervisão...” (E8)*

O Supervisor é ainda indicado como elemento que promove a melhoria das práticas fomentando a reflexão, motivando e analisando as práticas desenvolvidas ou planeadas. Considera-se que a sua opinião e o seu contributo enquanto alguém que tem ao mesmo tempo uma visão integrada e uma visão também distanciada é uma mais valia.

- *“O supervisor deve estar atento sempre à qualidade do ensino, à qualidade que se pratica...” (E1)*
- *“...supervisor mantém a finalidade que é continuar a ajudar e continuar...a contribuir para que nós sejamos melhores profissionais...” (E3)*
- *“O supervisor alerta-nos sobre as nossas práticas...” (E3)*
- *“O objetivo é avaliar o nosso trabalho, no fundo, ver o que está bem e o que está menos bem, falar connosco e perceber o que é que podemos melhorar ou não na nossa prática pedagógica.” (E4)*
- *“...supervisão dentro da sala acaba por ser também uma formação...” (E6)*
- *“...alguém que está de fora acaba por nos ajudar, eu vejo nesse sentido, alguém...não é questão de nos estar a criticar mas ajudar para fazer um melhor trabalho.” (E9)*

Em suma, as duas subcategorias associadas às finalidades da supervisão na formação contínua são a motivação e a melhoria das práticas, utilizando para o efeito estratégias como reflexão, o questionamento das práticas e uma comunicação adequada.

No entanto, considera-se pertinente referir que uma das educadoras que participou no estudo considera a supervisão dispensável, pois o educador já tem um curso e vários anos de prática profissional pelo que não vê com bons olhos a supervisão.

- *“A supervisão é pavoroso...” (E5)*
- *“...é pavoroso no sentido em que estamos novamente a ser observadas...” (E5)*

Constrangimentos Associados à Supervisão Pedagógica

Relativamente aos constrangimentos associados à supervisão, as educadoras apresentaram-nos sob duas perspetivas, a do supervisor e do supervisionado, apresentando constrangimentos para cada um atores desta relação dialógica, nomeadamente nas dimensões pessoais, relacionais e de contexto.

Na perspetiva do supervisor, apresentam como constrangimentos a postura que o mesmo assume face ao contexto e ao supervisionado, o tipo de relação existente entre ambos e o contexto onde estão integrados.

- *“...como supervisora se vê a colega que tem o mesmo curso que nós, que poderá eventualmente ter mais anos de serviço fazer alguns erros que não deveriam acontecer, eu acho que deve ser isso que deve ser um bocadinho constrangedor...” (E1)*

- *“Acho que para se ser supervisora pedagógica tem que se ter ...tem que se estar muito disponível para poder ouvir e muitas das vezes e como se diz, não se pode agradar a todos...”* (E2)

- *“...os entraves podem ser a nível pessoal.”* (E2)

- *“...também há formas e formas de chegar e de dizer. Eu acho que passa tudo um bocadinho por aí. Se a pessoa vier e disser já pensaste que se calhar podias fazer assim, esta atitude não é a mais correta, acho que depende da forma como a pessoa que está a ver ou seja a supervisionar interage e se dirige à pessoa que está a ser observada.”* (E9)

A utilização de formas de comunicação pouco adequadas é também apresentada como um constrangimento.

Na perspetiva do supervisionado, a maioria dos constrangimentos apontados estão diretamente relacionados com a dificuldade que eventualmente o supervisor tenha em compreender as práticas do supervisionado ou as suas tomadas de posição. Referem que o facto de estar uma pessoa estranha ou não na sala, contribui para alterar a rotina e o comportamento das crianças e que para ultrapassar esta situação a educadora tem de intervir e que a sua intervenção pode não ser considerada a mais adequada ou questionável e eventualmente nem compreendida. Ainda neste âmbito importa referir que é também apontado como elemento constrangedor a invasão do espaço e a interpretação das práticas desenvolvidas.

- *“Diretamente interfere, porque ninguém gosta de ser observado, ninguém gosta de ser avaliado. Apesar de estarmos a fazer as coisas com a consciência e sabedoria que nos compete ter, quando estamos a ser observados por vezes sentimo-nos um bocadinho constrangidos, com medo do que poderão pensar, sei lá, se estamos a fazer bem ou não, apesar da pessoa que nos está a avaliar ter os conhecimentos à partida que nós também temos.”* (E4)

- *“...porque apesar de sabermos como é que temos que agir por vezes há ali um momento ou outro...e quem trabalha com crianças sabe isso perfeitamente que por vezes nem sempre é o mais correto naquele momento, não é? Para quem está a observar mas na altura foi a situação que surgiu.”* (E4)

- *“Eu acho que principal sentimento do educador quando está sobre essa perspetiva é mesmo... por exemplo há um conflito entre as crianças onde nós tenhamos que intervir...”*

eu acho que quem está de fora tem sempre uma ideia, se calhar por exemplo nós em certo momento temos de chamar à atenção e por exemplo uma pessoa que está de fora não o faria.” (E6)

- “acho que há ali uma barreira porque eu acho que até nós quando estamos contactar com as outras educadoras se calhar por vezes olhamos e como nós temos alguma atitude não tão correta, mas se calhar nós pensávamos eu não o faria, mas a pessoa é que está no contexto da situação.” (E6)

- “...as crianças agem de uma forma diferente quando está mais alguém na sala e que não são as pessoas do dia a dia, aí acaba, se calhar não é um constrangimento, não é uma coisa que vá ali e que seja intencional para correr mal, mas há sempre alguma coisa que falha, porque as crianças modificam quando está alguém na sala que não pertence. Sempre, seja quem for, mesmo alguém da instituição, as crianças mudam sempre.” (E7)

- “...para mim está tudo bem desde que não me pisem os calos. (E8)

- “Também tem de se ter em atenção que há pessoas que não gostam que se invada o espaço delas.”(E9)

Da análise das respostas a esta questão, uma das educadoras destaca-se por considerar normal a presença do supervisor e aponta como principal constrangimento à supervisão a resistência à mudança que alguns profissionais revelam.

- “ Talvez a resistência à mudança e a reflexão das práticas, por vezes as pessoas não estão muito dispostas a isso, a refletir.” (E3)

Elementos Facilitadores do Processo Supervisivo

Da leitura das entrevistas das educadoras sobre os elementos facilitadores do processo supervisivo, a maioria identifica o supervisor e o contexto como elementos facilitadores. Destacar que os elementos apresentados agora como facilitadores, foram também apresentados como constrangedores. Relativamente ao supervisor, referem como determinantes as características pessoais e profissionais e a formação e dão também destaque à supervisão e ao supervisor como agente de mudança e melhoria das práticas.

Relativamente à formação referem que quando o supervisor é educador a comunicação é mais fácil, uma vez que ambos falam a mesma linguagem.

-“ *Um aspeto facilitador é também o curso ser o mesmo... e falarmos todas a mesma linguagem...*”(E1)

-“*...eu acho que estar na área ajuda, pelo menos conhece a realidade...*” (E5)

Outro elemento facilitador apresentado pela maioria das educadoras prende-se com o *feedback* que é dado pelo supervisor e a implicação que o mesmo tem na melhoria ou alteração das práticas. A crítica construtiva como motor de desenvolvimento.

Correlacionado com o referido pelas educadoras relativamente à supervisão na formação contínua e sobre os elementos facilitadores do processo supervisivo verifica-se que a reflexão efetuada através de uma comunicação adequada sobre as práticas contribui para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade dessas mesmas práticas.

- “*Como elementos facilitadores acho que é a questão de aprendermos sempre mais e de podermos refletir sobre as nossas práticas pedagógicas e ir aperfeiçoando sempre...* (E3)

- “*Como facilitador é termos outra visão da nossa prática, porque nós podemos achar que realmente estamos naquela linha que está certa e a outra pessoa que está a observar dizer...sim podem seguir essa linha mas poderão aperfeiçoar isto ou aquilo, para que o objetivo seja cumprido com melhor precisão. Saber o que é que ela pensa sobre aquilo, o que fazemos e como é que podemos melhorá-las se for caso disso.*” (E4)

-“ *Se houver uma boa ligação entre o que ela vê e o que nos possa transmitir a seguir, pronto, porque eu acho que o que é importante lá está...a pessoa que vem avaliar a nossa prática ou supervisionar ela pode apontar mas acho que é bom depois haver aquela parte fora outro contexto, naquele momento se calhar nós não iríamos receber tão bem e se calhar passado aquela hora e já estamos só as duas reunidas...olha naquele ponto e lá está o refletir.*” (E6)

-“ *...acho que o que facilita é quando nós temos a noção que a pessoa que nos está a supervisionar é alguém que nos vai dar um feedback seja ele positivo ou negativo é sempre para nos ajudar, seja ele qual for, mas o que vem depois...isto correu mal, aquilo e aquilo, mas se calhar se fizesses assim, ou tentasses desta forma corria melhor, desde que seja para ajudar e que seja uma crítica construtiva é sempre facilitador...* (E7)

-“ *A supervisão é um grande percurso mas se a pessoa quer melhorar deve ver a supervisão como uma ajuda. A opinião dos outros que estão de fora deve ser sempre bem vinda. Ninguém sabe tudo, estamos sempre a aprender.*” (E9)

No âmbito das características pessoais e profissionais facilitadoras, uma das educadoras indica que o supervisor deve saber ouvir/escutar e questionar utilizando o diálogo como estratégia facilitadora do processo supervisivo.

- “...saber ouvir é muito importante (...) Saber ouvir, saber questionar o porquê, quando há uma determinada situação menos boa, pôr as duas partes a falar, nós sabemos que em relação às pessoas pode haver conflitos, pode haver atritos é natural, pôr as partes a falar, saber ouvir em relação aos pais também. Quando há alguma coisa que funciona menos bem tentar resolver ouvindo ambas as partes. Tem de haver diálogo, o diálogo é fundamental, acho eu.” (E2)

Quatro educadoras apontam o contexto/realidade como um elemento facilitador. Referem que se o supervisor conhecer a realidade, ou seja, a instituição onde ambos desenvolvem a sua ação, se a supervisora tiver exercido as funções de educadora, conhecer muito bem com as pessoas com as quais interage, sejam equipa, pais ou outros é muito mais fácil desenvolver o processo supervisivo.

- “Acho que também é facilitador se a coordenadora também trabalhou no terreno, ser conhecedora da nossa realidade.” (E1)

- “... ser uma pessoa que também conhece a instituição e o funcionamento da instituição e que já faz parte da instituição à muitos anos e conhece as pessoas e as nossas famílias digamos assim, também ajuda muito. Às vezes também pode ser um aspeto negativo, mas não, é positivo.” (E5)

- “ Conhecer as pessoas é bom...” (E7)

- “...é sempre diferente quando é alguém que conhecemos do dia a dia do que ser um estranho...” (E7)

- “Acho que tem a ver com o próprio meio ...” (E9)

Conclui-se que os elementos facilitadores do processo supervisivo são a reflexão sobre as práticas e os *feedbacks*, o conhecimento da realidade institucional e a comunicação como promotores de desenvolvimento profissional e melhoria das práticas.

Funções do supervisor

Ao questionarmos sobre as funções que o supervisor deve ter e após análise das respostas de todas as educadoras, verifica-se que a maioria refere funções de duas naturezas distintas: relacionais e institucionais. As educadoras assumem o processo supervisivo como um processo que envolve pelos menos dois atores, que se relacionam e interagem com um objetivo comum, nomeadamente ajudar, apoiar, ouvindo, questionando e refletindo conjuntamente.

- “...corrigir o que está mal, elogiar o que está bem, motivar para...” (E1)

- “Dar conselhos, espicaçar entre aspas a reflexão das práticas, questionar e saber ouvir...” (E3)

- “É uma relação recíproca, o supervisor tem que saber ouvir o porquê e tem que ter alguma bagagem que é para isso que está a trabalhar para poder ajudar o profissional que está no terreno a melhorar a sua qualidade em educação.” (E3)

- “Eu acho que se houver conversa e se as duas partes se respeitarem acima de tudo conseguem sempre chegar a uma boa equipa de trabalho.” (E4)

- “...dar apoio ao nível do pessoal...” (E5)

- “...acompanhamento pedagógico aqui dentro ao nível do apoio às educadoras...” (E5)

- “...tem que ser uma pessoa acessível, tem que ser uma pessoa imparcial...” (E5)

- “...dar o apoio pedagógico às educadoras...” (E5)

- “...conseguirmos estruturar o ano letivo todas juntas...” (E5)

- “Eu acho que mais do que avaliar é orientar, seguir uma linha, dar-nos outra perspetiva...” (E6)

- “Ajudar, é ajudar no dia a dia as pessoas que têm mais dificuldades...” (E7)

- “Eu acho que supervisionar não significa estarmos a controlar para ver se está bem ou se está mal ou se...onde é que falhou neste ponto ou naquele, significa ajudar, estar lá para ajudar quando é preciso, seja em que nível for.” (E7)

- “Acima de tudo ajudar, acho que ajudar a resolver certos conflitos (...) portanto é sempre com o intuito de ajudar e melhorar o trabalho do educadora... O papel do supervisor é mesmo ajudar para que a pessoa consiga crescer e melhorar e fazer um melhor trabalho todos os dias.” (E9)

Estas funções do supervisor são bastante unânimes e apontadas pela maioria das educadoras.

Por outro lado, destacam também as funções associadas ao funcionamento e organização da instituição, nomeadamente gestão de recursos humanos e conhecimento da realidade e elo de ligação entre os diferentes intervenientes no processo educativo.

- *“Deve pensar no melhor funcionamento possível de uma instituição, quer em termos de funcionários, docentes, bem estar das crianças, bem estar dos pais, não é? No fundo é fazer com que a máquina gire bem oleada não é?” (E1)*

- *“Saber se as coisas estão a funcionar da melhor forma possível, acho que é a chave em todos os aspetos...conhecimento de tudo. A supervisora tem de ter conhecimento de tudo o que se passa na instituição...” (E2)*

- *“É estar informada e tentar informar-se também...” (E2)*

- *“No fundo é fazer um elo de ligação entre tudo o que se passa na instituição fundamentalmente a nível pedagógico. Ser o pólo congregador tanto com a Direção, como com as famílias, como com os funcionários.” (E2)*

- *“...dar apoio ao nível do pessoal e de saber e conseguir gerir o pessoal, depois também tem a parte das famílias dos utentes. Portanto é uma pessoa que tem de estar disponível tanto para a parte da gestão de pessoal, do acompanhamento pedagógico aqui dentro ao nível do apoio às educadoras também tem que estar a dar a cara pela instituição às famílias.” (E5)*

- *“...fornecer todo o tipo de informações e conseguir organizar reuniões...” (E5)*

- *“...pois também tem que ter a parte da gestão de pessoal, das faltas e das ausências...” (E5)*

- *“...mas depois também tem de fazer a parte do acompanhamento das famílias aqui dentro, tem que gerir isso tudo...não é fácil.” (E5)*

Da leitura efetuada, destaca-se a educadora codificada como E8, que entende o processo supervisoivo apenas como a verificação do cumprimento do planeado.

- *“Eu acho que estou a fazer as coisas bem, nunca ninguém me chamou à atenção por isso...” (E8)*

Segundo estas educadoras o supervisor é quem mantém a instituição em funcionamento, articulando, gerindo e organizando a par da sua ação pedagógica.

Formação dos supervisores

Quando se questiona acerca da formação que os supervisores devem ter, as educadoras afirmam, na sua maioria, que os supervisores devem ser educadores de infância, pois só desta forma possuem conhecimento que lhes permita supervisionar outros educadores.

A análise das respostas configura-se numa lógica de duas categorias, nomeadamente: a necessidade de ser educador de infância ou não. Não foram identificadas pelas educadoras outro tipo de formações para o desempenho das funções de supervisão. Algumas das educadoras referem também a importância de o supervisor ser educador, mas poder ter também formação específica na área da supervisão.

- *“...deve ter um curso relacionado com a educação de preferência de educadora...” (E1)*
- *“...e acho que qualquer formação adicional é sempre importante, quer em gestão escolar...esses nomes assim que agora não me lembro... supervisão pedagógica... é sempre uma mais valia...” (E1)*
- *“... eu acho que uma educadora, uma técnica que esteja dentro da instituição é uma mais valia para ser supervisora...” (E2)*
- *“...acho que para além da licenciatura deve estar sempre a atualizar-se, fazer mestrado, fazer formação.” (E2)*
- *“Um bom supervisor tem que ter na base os conhecimentos de um educador.” (E3)*
- *“Devem ter formação na área da educação, poderá não ser mesmo em educação de infância, se bem que eu acho que devia ser. Mas também devia ter formação específica na área da supervisão...” (E4)*
- *“...acho que deve ser educador...” (E5)*
- *“Acima de tudo eu acho que deve ser licenciado em educador de infância...” (E6)*
- *“...tem que ser educadora... Ser educador é fundamental.” (E7)*
- *“Educador de infância...” (E8)*

Apenas uma das educadoras refere que não tem de ser obrigatoriamente educadora de infância, desde que tenha um curso dentro da área da educação.

Na interpretação da questão formulada: o conhecimento/formação que deve ter o supervisor, a maioria das educadoras fez uma interpretação dupla, uma sobre a formação propriamente dita e já apresentada acima e outra ligada ao conhecimento, associado por estas à necessidade de conhecer o contexto onde se desenvolve o processo supervisorio.

- *“...um elemento facilitador se conhecer a vida, o dia a dia de uma escola...” (E1)*

- *“...acho que é uma mais valia o coordenador já conhecer a instituição, já sabe a história da instituição , já sabe o passado todo da instituição , eu acho que será muito mais benéfico...” (E2)*

- *“Tem de ser alguém que já trabalhou no terreno, sempre, sempre de preferência para poder, pois só quem está no terreno é que consegue perceber aquilo que se passa na minha sala...” (E3)*

- *“...eu acho que é uma pessoa que tem conhecimentos, que tem contactos com a nossa realidade e que pode sempre pôr-se do nosso lado...” (E5)*

- *“Para já acho que tem que fazer parte da equipa...”(E7)*

- *“...alguém que contacte diariamente com o nosso dia a dia e com as nossas rotinas.” (E7)*

Conclui-se segundo os testemunhos das educadoras que o supervisor deve ser educador de infância e deve conhecer muito bem a instituição/contexto. A formação especializada é apresentada como uma mais valia para o desenvolvimento das suas ações.

Competências do supervisor

Ao considerar-se que competência se define como aptidão para realizar certos atos, as educadoras identificaram que as competências fundamentais para se ser supervisor se organizam em três categorias: as competências pessoais, as competências profissionais e, finalmente, as competências relacionais.

Analisando as competências pessoais, a maioria das educadoras destaca a honestidade e a justiça como competências fundamentais para o exercício da supervisão pedagógica, argumentando que o supervisor deve ser imparcial e verdadeiro e que só com esta conduta conseguirá levar por diante a sua missão.

- *“...que é imparcial...”* (E1)
- *“ Precisa de ser honesto, precisa de ser imparcial...”* (E1)
- *“... precisa de ser honesto, imparcial e pronto...”* (E1)
- *“Deve ser uma pessoa calma e imparcial...”* (E6)
- *“ É fundamental que seja uma pessoa honesta...”* (E7)
- *“ ...é fundamental que as pessoas sejam honestas e verdadeiras umas com as outras...”* (E7)
- *“...a honestidade é fundamental para com as colegas, para com as crianças, para com os pais é fundamenta. Claro que temos de ter forma de dizer as coisas com conta peso e medida mas temos de ser verdadeiros e honestos.”* (E7)
- *“Se a pessoa for imparcial dificilmente depois poderão apontar o dedo, isto é a base.”* (E9)

Ao falarem das competências profissionais as educadoras destacam aquelas que estão associadas ao apoio, orientação e ajuda no desenvolvimento de práticas adequadas, identificando o supervisor como um modelo.

- *“... que observa...”* (E1)
- *“...ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas...”* (E2)
- *“O supervisor deve fazer as perguntas no sentido de ajudar...”* (E3)
- *“ Deve tentar saber como é que uma pessoa está a levar por diante a sua prática e tentar ajudar da melhor forma...”* (E3)
- *“Tem de ser visto como uma pessoa que está ali para ajudar, a postura deve ser de recetividade e de apoio...”* (E3)
- *“...tem que servir quase de modelo para as outras todas...”* (E4)
- *“... saber avaliar a nossa prática de forma a tirar o bom...”* (E6)
- *“...e que depois o intuito seja sempre de ajudar ...”* (E7)
- *“...acima de tudo eu acho que alguém que está ali no dia a dia e que ajuda, portanto porque se é alguém que vem só de vez em quando acho que isso não resulta, tem que ser alguém que faça parte, que esteja no ativo, no dia a dia que se aperceba da realidade...”* (E9)

No campo das competências relacionais o maior enfoque é dado à comunicação, aos *feedbacks* e à importância que estes assumem nas relações e no desenvolvimento do processo supervisivo.

- *“...Capacidade para ouvir... e uma boa capacidade de comunicação.” (E2)*

- *“Comunicar com as pessoas...” (E3)*

- *“Quando digo da melhor forma, digo que tem que ser uma pessoa sensível, tem a ver com a forma como comunica com as pessoas, tem de ser um bom comunicador.” (E3)*

- *“...deve ter... de saber transmitir de forma positiva mesmo os nossos erros, saber avaliar a nossa prática de forma a tirar o bom e a refletir-nos sobre o mau e que seja assim uma pessoa sorridente.” (E6)*

- *“Claro que tem de ter forma de dizer as coisas com conta peso e medida...” (E7)*

- *“Devem ter capacidade para nos ouvir...” (E8)*

- *“Os supervisores neste caso os coordenadores devem revelar paciência acima de tudo saber ouvir, porque hoje em dia as pessoas têm uma grande necessidade de falar e é preciso ouvir, mas saber ouvir, não é ouvir por ouvir todos até os pais têm necessidade de falar às vezes até são coisas que não têm muito a ver com ao contexto da instituição mas precisam de ser ouvidos e os coordenadores acabam por ter esse papel de ouvir as mágoas de todas as pessoas, ora é claro que não é fácil não pode estar a ouvir aqui e a contar além tem de haver imparcialidade...” (E9)*

Relação Supervisor/Supervisionado

Relativamente ao tipo de relação que deve existir entre o supervisor e o supervisionado, a maioria das educadoras refere que estas relações devem ser apenas profissionais, de respeito pelas pessoas e pelas hierarquias e de confiança. Apenas uma educadora refere que deve haver uma relação de amizade, por ser amiga da coordenadora/supervisora.

- *“Deve existir sempre respeito mútuo, para um lado e para o outro, sempre. Deve existir respeito, mas também não é amizade, as pessoas não precisam de ser amigas, precisam de ter confiança de um lado e do outro. Eu preciso de ter confiança na minha coordenadora e ela também precisa de ter confiança em mim, porque há coisas que ela precisa e está descansada que eu...saber que eu faço. Confiança e respeito.” (E1)*

- “*Tem que haver... tem que ser respeitado. Tem de haver respeito de parte a parte, tem que haver abertura e diálogo. No fundo é assim, no local de trabalho é uma relação profissional...*” (E2)

- *Confiança, de à vontade.*” (E3)

- “*Acho que tem que haver um respeito, cada um tem a sua hierarquia e deve ser respeitado, independentemente de se darem muito bem ou outro tipo de relacionamento que tiverem fora, mas têm de se respeitar, tanto o supervisor deve respeitar o supervisionado como o supervisionado deve respeitar o supervisor, mas terem um bom relacionamento dentro dessa base desse respeito que tem que existir entre os dois.*” (E4)

- “*Eu costumo dizer que no trabalho não há amigos, no trabalho não há amigas. Fora do trabalho é uma coisa dentro do trabalho é outra, portanto eu olho para a minha supervisora como a minha superior hierárquica, que eu tenho que respeitar, posso não concordar mas tenho de respeitar porque ela é minha superior hierárquica portanto aqui no trabalho não há amigas porque se houver amigas depois há ali um conflito e as coisas não correm bem...*” (E5)

- “*...portanto tem de ser um relacionamento profissional só...só profissional não pode haver... se não às tantas nós temos a capacidade de distinguir as duas coisas à um lado que não fica bem e eu acho que para se evitar isso não há amizades aqui dentro.*” (E5)

- “*Profissional apenas.*” (E6)

- “*Nós temos de ter relações profissionais. Do portão para fora como nós dizemos é uma coisa, do portão para dentro é outra completamente diferente, temos de ser profissionais e lidar com esta situação ainda que às vezes não seja fácil.*” (E7)

- “*...diria de respeito, de partilha mas amizade não, aqui há que saber separar as águas, não quer dizer que as pessoas não possam ser amigas lá fora, mas aqui estamos num contexto diferente e se houver amizade acaba por não se conseguir ser imparcial, acho que acima de tudo de respeito e de interajuda.*” (E9)

A importância de se saber distinguir o tipo de relações que se tem dentro e fora da instituição é apontado como fundamental, porque quando se confundem relações pessoais e profissionais deixará de existir a imparcialidade, a justiça e a honestidade referidas anteriormente com competências fundamentais dos supervisores. Ambas as partes devem saber separar a amizade e as relações profissionais.

Valores Implicados na Relação Supervisor/Supervisionado

Relativamente à última questão colocada às educadoras de infância e que remetia para a identificação de quais os valores positivos e negativos que devem ou não estar implicados na relação entre o supervisor e o supervisionado, verificou-se, após análise das respostas, que, devido à multiplicidade de definições que se podem encontrar para definir o termo – valor, as respostas na sua maioria não correspondem ao objetivo definido para esta questão.

Apenas duas educadoras conseguiram definir claramente valores positivos e negativos, enquanto as restantes, devido a questões por identificar, e após intervenções várias de condução e orientação de resposta, refugiaram-se em respostas muito semelhantes às dadas nas questões sobre os constrangimentos e elementos facilitadores ou noutra tipo de respostas algumas vezes pouco coerentes com a questão.

- *“como valores positivos vejo a honestidade, a imparcialidade e respeito.” (E1)*
- *“Se tivermos um coordenador que não tenha uma palavra de compreensão...” (E1)*
- *“Positivos, a aprendizagem contínua e podermos refletir sobre as nossas práticas Devemos ser conduzidos a pensar.” (E3)*
- *“A confiança, tem de se ter confiança na pessoa.” (E4)*
- *“Respeito, eu acho que o respeito é o mais importante...” (E5)*
- *“...deve haver honestidade e respeito entre as pessoas.” (E7)*
- *“Desrespeito não pode existir, deve tratar de igual modo toda a gente.” (E8)*
- *“Positivos a interajuda e a partilha e negativos acho que negativo é sempre haver alguém que nos está a avaliar. Outro aspeto é a invasão do espaço, da privacidade, acho que passa um bocadinho por aí.” (E9)*

Conclui-se que na maioria das questões existe uma uniformidade e convergência de opiniões por parte das educadoras, ainda que também sejam destacadas as divergências que nalguns casos são efetivamente de sinal contrário.

As educadoras não identificaram processos formais e sistemáticos de supervisão, apenas referiram algumas estratégias supervisivas.

Verifica-se que já têm algum conhecimento sobre o conceito de supervisão e sobre o processo que lhe está subjacente, ainda que não se sintam implicadas. O supervisor é o responsável por...

O conhecimento que revelam é mais teórico do que prático. Referem-se muito mais ao supervisor do que a si próprios. O supervisionado é apresentado com aquele que é sujeito a supervisão, exceção feita à reflexão das práticas, ainda que definam o supervisor com o indutor desse tipo de estratégia supervisiva.

1.2 Discussão dos Dados

Tomando por base os objetivos estabelecidos para este estudo e os dados obtidos através das entrevistas realizadas às educadoras de infância que colaboraram com o estudo, importa agora articulá-los, verificando desta forma a pertinência do estudo e a congruência entre os mesmos.

Neste sentido, e tendo como ponto de partida o objetivo geral definido, verifica-se, após explanação dos dados, que foi possível identificar diferenças e semelhanças das representações sociais das educadoras de infância das IPSS's sobre a supervisão pedagógica. Quanto aos objetivos específicos, verifica-se que os testemunhos nos permitem identificar também diferenças e semelhanças associadas ao processo supervisivo neste contexto, ainda que em algumas das questões exista maior concordância que noutras. No entanto, são mais as questões onde existem semelhanças do que diferenças. A identidade grupal e o conceito de identidade profissional serão com certeza variáveis a considerar.

Sobre o último objetivo específico, importa talvez considerar que a abrangência do termo – valor - não permitiu dar resposta ao objetivo geral, pois, pela discrepância de interpretações efetuadas pelas educadoras, sugere-se a não valorização e interpretação dos dados recolhidos, pois, em situação alguma, contribuirão para o objetivo primordial deste estudo.

A generalidade dos dados recolhidos, não é surpreendente. Antes se considera que os mesmos são previsíveis e indicadores de que neste tipo de contexto/realidade ainda existe um caminho significativo a efetuar no sentido de se implementar e desenvolver um processo formal de supervisão que promova o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas. Este processo supervisivo deve assentar na responsabilidade individual, na reflexão sistemática e adequação das práticas e na mudança de paradigma relativo às representações sobre a supervisão pedagógica.

Salienta-se que as questões apresentadas na entrevista se revelaram pertinentes e eficazes na recolha da informação desejada. De um modo geral, e na maioria, as educadoras apresentam representações semelhantes.

Relativamente ao contexto, importa referir que as próprias instituições devem estar mais atentas e despertas para o que representa ou pode representar uma supervisão pedagógica eficiente e eficaz. De acordo com os testemunhos verifica-se ainda a existência de uma certa confusão sobre o termo e o processo, verifica-se também a existência e o desenvolvimento de algumas práticas supervisivas ainda que as mesmas sejam avulsas e não sistematizadas.

Por outro lado verificou-se que algumas educadoras se refugiaram em respostas socialmente aceitas e coincidentes com o que consideram e definem teoricamente como processo supervisivo, outros testemunhos são representativos da realidade vivida e outras respostas revelam sinais de que a realidade está a ser idealizada/representada.

Finalidades da Supervisão na Formação Inicial

Após análise das respostas dadas relativamente a esta questão destaca-se a prevalência de finalidades associadas à orientação. As educadoras consideram fundamental que durante este período os supervisores orientem as suas práticas, como forma de as tornar mais capazes no futuro, na sua carreira profissional.

Durante o período de prática pedagógica, vulgo estágio, as educadoras consideram que os orientadores devem indicar o caminho a seguir e servirem de modelo. Na formação inicial identificam dois supervisores, o educador que com ele partilha o seu espaço físico, conhecimentos e práticas e o orientador oriundo da escola de formação. Do primeiro esperam a orientação e do segundo a reflexão. A maioria das educadoras dá maior destaque e importância no processo supervisivo às educadoras com quem partilham o espaço de sala, enquanto que as orientadoras das escolas de formação são entendidas como observadoras assumindo um lugar de destaque aqui associado a chefia e liderança, mas o sentido que se pretende dar está associado ao respeito que essa figura assume na formação dos candidatos a educadores.

Relativamente à reflexão destacam que é necessário haver questionamento para haver aprendizagem e aumento do conhecimento, tal como o referido por (Amaral et al. 1996) “Se tornarmos a reflexão como um fim em si mesma, o objetivo da supervisão é ensinar os formandos a refletir bem e ela aparece como uma competência a desenvolver: aprender a refletir.” (Garcia, S., p. 34). Esta finalidade contribuirá para a existência de profissionais capazes de se auto-questionarem e de refletirem as suas práticas no seu grupo de pares e de transporem para a prática todos os conhecimentos teóricos adquiridos.

Outra finalidade apontada é o acompanhamento das práticas pedagógicas em contexto de trabalho. As educadoras apontam o acompanhamento como alguém que, mais experiente, as ajude a ultrapassar as dificuldades, a resolver problemas e a esclarecer dúvidas, através de *feedbacks* constantes. Este acompanhamento é normalmente associado ao educador cooperante. Dependendo da relação estabelecida com o supervisor institucional, este também

deverá conseguir dar *feedbacks* e responder às necessidades sentidas pelas candidatas a educadoras.

Quanto à observação, esta finalidade está associada às visitas realizadas pelos supervisores institucionais, que na maioria das vezes são relatados como muito formais deixando os supervisionados pouco à vontade no desenvolvimento das suas práticas. Por vezes o clima e a relação estabelecida são demasiado rígidos, apresentando-se como constrangimentos ao processo superviso e neste caso a uma avaliação desajustada da realidade.

Relativamente ao objetivo geral do presente estudo, tem-se que existem diferentes representações sobre a supervisão na formação inicial. Ainda que a maioria das educadoras tenham partilhado opiniões semelhantes, existe prevalência de finalidades de orientação, acompanhamento e reflexão

Nenhuma das educadoras refere a formação inicial como sendo apenas um momento formativo referem-se a ela como algo estanque a única referência feita ao futuro tem a ver com a aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial na vida profissional. Considera-se fundamental investir na mudança de visão sobre a importância da existência de diferentes momentos formativos tal como o referido por Alarcão e Tavares (2003, p.113) que referem “a formação de um professor não termina (...) no momento da sua profissionalização, pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua”. Sendo por isso essencial desenvolver na escola/instituição uma comunidade reflexiva e aprendente.

Finalidade da Supervisão na Formação Contínua

Os testemunhos sobre a supervisão na formação contínua são bastante semelhantes e vão ao encontro do suporte teórico definido. As educadoras apresentam como finalidades o aumento do conhecimento, a partilha de experiências de conhecimentos e de práticas, através de processos de reflexão individuais e coletivos. No entanto, referem que cabe ao supervisor potenciar este tipo de práticas. As educadoras revelam ainda dificuldade em assumirem-se como supervisores da sua própria prática. Este tipo de representação sobre quem está implicado no processo superviso, contradiz o referido por Alarcão & Tavares, (2003, p.72), que defende os processos de auto-supervisão como fundamentais para a existência de professores/educadores reflexivos.

Ainda sobre o supervisor nestes contextos, é identificado na figura das coordenadoras e diretora técnica de cada instituição e são apontadas como as responsáveis por motivar e fomentar as práticas reflexivas.

Outra das finalidades apontadas pela maioria das educadoras é a melhoria das práticas pedagógicas, mantendo no entanto o supervisor como peça central na persecução desta melhoria. O seu distanciamento, o conhecimento do contexto e a visão integrada sobre o trabalho desenvolvido pelas educadoras são apontados com fatores que implicam práticas conjuntas de reflexão e avaliação das práticas, promovendo desta forma o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos. Tal como o referido por Nóvoa et al (1992), a formação e o desenvolvimento profissional não se constroem com base na acumulação de cursos, formações e conhecimentos, antes através de práticas de reflexividade crítica sobre as suas práticas. (Pereira, F., 2010, p.7)

As representações das educadoras sobre a supervisão na formação contínua revelam alguma assertividade, ainda que fiquem aquém no que se refere à sua implicação no processo, uma vez que ainda o consideram com algo extrínseco. Neste sentido importa investir,

"Mobilizando como agente da sua própria formação numa dinâmica cooperante e interactiva, o professor reconhece a valorização do seu conhecimento experiencial e descobre a riqueza e o valor da cooperação interagindo com os outros rumo à produção e construção de novos saberes e competências, melhorando a e continuando a progredir na sua profissão." Silva, R., (2007, p.53)

Pela negativa temos uma educadora que considera a formação contínua como desnecessária, uma vez que a formação inicial e os anos de serviço são o garante necessário para o desenvolvimento de uma prática pedagógica adequada.

Apesar de não estar espelhada neste estudo, esta é uma ideia ainda com grande predominância no contexto das IPSS's. A supervisão, neste caso, é entendida mais numa ótica de gestão, alguém que "toma conta da instituição no seu todo" esta visão é uma vez mais justificada pela inexistência de processos supervisivos formais. Quando se refere formal, refere-se que é necessária implementação de diferentes estratégias organizadas e sistematizadas que constituem um processo supervisivo.

Relativamente ao objetivo definido tem-se que excetuando uma educadora, todas as restantes conseguiram identificar finalidades para o processo supervisivo que vão ao encontro do defendido pelos diversos autores descritos ao longo do presente trabalho, ficando no entanto aquém do que são as potencialidades e finalidades deste mesmo processo.

Os testemunhos dados pelas educadoras e esta questão refletem também uma visão equiparada, sustentada num processo de identidade grupal e profissional e em algumas situações assentes em crenças, como sejam o testemunho da educadora que refere que a “supervisão é pavoroso”.

Constrangimentos Associados à Supervisão Pedagógica

Os educadores identificam constrangimentos de diferentes naturezas para os diferentes intervenientes no processo, nomeadamente supervisor e supervisionado. Relativamente ao supervisor, são referidos como elementos constrangedores: a sua postura face ao supervisionado e face ao processo supervisivo e o tipo de relação que existe entre ambos. Quando se referem à relação que existe entre supervisor e supervisionado, os testemunhos assentam na possibilidade de relações pessoais poderem inferir nas relações profissionais, pois o tipo de conhecimento que se tem do outro implica o tipo de relação que se estabelece.

Ainda sobre o tipo de relação que se estabelece ou deve estabelecer, poder-se-á já estabelecer uma relação com o que foi dito pelas educadoras sobre o tipo de relações que devem existir entre supervisor e supervisionado e sobre as competências do supervisor, que deve ser honesto e justo.

Estes constrangimentos são apresentados por apenas três dos entrevistados.

Em Hadji, C., (1994, p.102) enunciam-se constrangimentos como sejam a relação, as inferências pessoais e a não compreensão dos contextos e das práticas. As educadoras revelam preocupação pelo facto de poder acontecer algo no desenvolvimento da sua prática pedagógica que implique alguma tomada de decisão, decisão essa que pode não ser compreendida pelo supervisor. Esta visão remete-nos para uma visão distorcida do processo supervisivo e corrobora o acima referido sobre os entraves sentidos à implementação e desenvolvimento de processos de supervisão nas IPSS's.

Destaca-se existência de uma educadora que aponta a resistência à mudança como o principal entrave à supervisão pedagógica. De facto, este será talvez o fator determinante, ainda que não destacado pela maioria. Importa desconstruir o processo supervisivo, de modo a que exista por parte das educadoras uma apropriação do conceito e do processo e uma implicação na tarefa. Só a partir do momento em que sentirem a necessidade e compreendam as potencialidades será possível implementar a supervisão como uma prática fundamental para o desenvolvimento profissional de todos os intervenientes.

Outro dos constrangimentos apontados pela maioria das educadoras refere-se à comunicação e às implicações que esta assume nas relações e concretamente no processo supervisão. A forma como transmitimos a mensagem e a forma como ela é entendida, poderá ter implicações na supervisão. Os *feedbacks* devem ser claros e objectivos e entendidos como construtivos.

Uma única educadora refere a resistência à mudança como um constrangimento à implementação de um processo supervisão, considerando-se que a maioria das educadoras não o referiram porque se refugiaram num ideal e não numa realidade.

"A falta de tradição em relação à supervisão pedagógica surge pelo facto de não se ter incorporado a prática da avaliação na cultura de organização das escolas e faz com que seja complicado por em andamento processos repletos de complexidade (como é o caso da supervisão pedagógica) e que são vividos com algum medo. Acrescente-se ainda que se os responsáveis pela supervisão pedagógica não a encararem com bons olhos a inovação, torna-se difícil que os docentes estejam motivados para pô-la em prática." (Pestana, M., 2011, p.31)

Elementos Facilitadores do Processo Supervisão

O primeiro fator apontado como facilitador é a formação do supervisor. As educadoras apontam a necessidade dos supervisores serem educadores de infância, pois só quando utilizam a mesma linguagem é possível um maior e melhor entendimento e uma comunicação eficaz e adequada. Ao acolherem o supervisor como portador de conhecimento semelhante tem-se uma janela de oportunidade para aceitação do seu ponto de vista como forma de refletir sobre as práticas e de obter *feedbacks* que permitam avaliar as suas ações e caso seja necessário implementar mudanças na forma de ser, estar e agir. O supervisor é aqui apresentado como um companheiro de viagem.

De acordo com Gonçalves, S., (2000, p. 73), a relação formativa assume relevância acrescida no processo supervisão Este aspecto é reiterado por Alarcão, I., Leitão, A., e Roldão, M., (2009) no seu estudo sobre prática supervisionada e *feedback* formativo co-construído.

Tal como o referido sobre a formação contínua, as educadoras também identificam como elementos facilitadores a reflexão e autoavaliação das suas práticas, com vista ao desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade das práticas. O supervisor é entendido como elemento facilitador ou constrangedor consoante a sua postura e relação estabelecida com o supervisionado.

Duas das educadoras também identificam com elemento facilitador o conhecimento do contexto, ou seja, da instituição. A especificidade de cada instituição deve ser respeitada e do conhecimento do supervisor, pois só desta forma ele estará em posse de todos os elementos que lhe permitam fazer uma leitura adequada dos acontecimentos que o rodeiam e que podem interferir no desenvolvimento da ação pedagógica. As necessidades do contexto, do grupo e da cada criança são a base do trabalho desenvolvido pelo educador e na generalidade pela instituição.

Por fim, temos uma educadora que apresenta as características individuais do supervisor como elementos facilitadores, nomeadamente se este revelar capacidade para ouvir e de dialogar, disponibilidade, saber questionar, manter uma boa relação com todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente também com os pais.

Apesar de se verificar alguma diversidade de respostas destaca-se a importância dos *feedbacks* formativos e a reflexão conjunta como elementos facilitadores do processo supervisivo e que promovem a melhoria das práticas e o desenvolvimento profissional.

Funções do Supervisor

Quando questionámos as educadoras sobre quais as funções que o supervisor assume ou deve assumir, temos descritas funções associadas ao relacionamento interpessoal e outras associadas ao contexto institucional.

Relativamente às funções associadas à relação, tem-se a assunção de que o processo supervisivo é constituído por pelo menos duas pessoas e que esta relação necessita que o supervisor desenvolva a sua ação através do apoio, da ajuda, da motivação, do saber ouvir e saber aconselhar e da orientação. No entanto, e de todas as funções acima descritas, a mais relevante e mais destacada é a ajuda. A maioria das educadoras procuram encontrar no supervisor alguém que as ajude no dia a dia e que com elas trace um caminho de aprendizagem de sentido duplo.

Noutra perspetiva encontram-se as funções associadas à instituição, nomeadamente: gestão de recursos humanos, o conhecimento da realidade e a articulação entre as diferentes estruturas e intervenientes. De entre estas, temos o conhecimento da realidade com maior enfoque. As educadoras consideram que o supervisor deve conhecer muito bem a instituição e estar bem informado sobre tudo o que lá acontece, pois só desta forma poderá articular com a Direção e as famílias e gerir os recursos humanos. Manter a instituição a funcionar apresenta-se como um desafio diário. Ainda no âmbito das funções associadas ao contexto institucional,

tem-se a maior burocratização deste cargo, o que implica algumas funções de caráter administrativo em detrimento das funções pedagógicas e de supervisão.

As funções atribuídas pelas educadoras aos supervisores pedagógicos vão ao encontro dos *skills* referenciados por Glickman, (1985) e traduzem-se principalmente na ajuda, apoio, acompanhamento e orientação. E por outro lado as funções associadas á gestão e conhecimento da instituição articulando com todos os intervenientes no processo educativo e formativo.

Competências do Supervisor

Da análise das entrevistas temos a categorização dessas mesmas competências em três áreas: pessoais, profissionais e relacionais.

No âmbito das competências pessoais temos destacados valores como a imparcialidade e a honestidade, considerando as interlocutoras que a ausência destes valores implicará dificuldades acrescida no desenvolvimento da sua prática.

No que às competências profissionais diz respeito são enunciadas as seguintes competências: observar; ajudar; ser modelo; avaliar e identificar as necessidades. Apesar de anteriormente a observação tenha sido alvo de uma conotação menos positiva por parte das educadoras, tem-se que apesar de não gostarem de se sentir observados, esta é uma das competências que consideram que o supervisor deve revelar.

Por fim, no que às competências relacionais, as educadoras apresentam a comunicação como determinante nesta relação dialógica, defendendo que sem comunicação não existe relação. As educadoras referem a importância e a necessidade dos supervisores as ouvirem e de saberem transmitir/comunicar. Na sua opinião a comunicação deve ser aberta, clara e deve contribuir para que sejam ultrapassadas algumas dificuldades. Não sendo explícito temos subjacente novamente o conceito de *feedback* associada a uma comunicação que como já foi referido se quer clara e objetiva.

Tendo em atenção o suporte teórico apresentado, verifica-se que na generalidade as competências definidas pelas educadoras se enquadram no quadro conceptual os diferentes autores apresentados operacionalizam as competências de forma diversa, ainda que na sua essência todas elas nos conduzam ao aqui apresentado pelas educadoras

Termina-se referindo que esta será um das questões em que as representações das educadoras se mostram mais consensuais e próximas do que é defendido teoricamente.

Formação do Supervisor

O posicionamento das educadoras de infância face a esta questão é bastante claro e divide-se em ser ou não educador de infância. Oito das nove educadoras defendem que os supervisores devem ser educadores de infância, pois só desta forma terão conhecimento adequado para esse tipo de função ou cargo.

Mais, salientam que os supervisores devem investir em formação específica, ainda que a carreira profissional dos educadores nas IPSS's não contemple profissionais com grau académico superior à licenciatura.

Importa referir que numa das instituições existe uma diretora técnica que não tem formação na área da educação, resguardando esta situação na figura do coordenador de valência, função assumida por educadoras de infância. As restantes instituições têm um coordenador pedagógico e também coordenadores de valência.

Uma única educadora referiu que a formação de base do supervisor não teria de ser obrigatoriamente de educador de infância, mas salvaguarda-se dizendo que alguém com experiência poderia assumir essas funções independentemente da formação base.

A legislação, nomeadamente o Estatuto da Carreira Docente, apresenta a formação especializada como uma necessidade para ocupar e desempenhar funções ou atividades especializadas. Ainda sobre a formação do supervisor, a legislação apenas nos remete para a necessidade do coordenador pedagógico da valência de pré-escolar ser obrigatoriamente educador de infância. Relativamente às outras respostas sociais poderá ser outro qualquer grupo profissional, nomeadamente psicólogos, animadores, entre outros.

Apenas duas educadoras referem a necessidade de outra formação, ainda que tenham dificuldade em defini-la.

Para além da formação as educadoras referiram também que para além da formação e conhecimentos académicos, os supervisores devem conhecer muito bem o contexto institucional, tal como já foi referido anteriormente.

Nesta como noutras questões as respostas são coincidentes revelando coerência nos testemunhos das educadoras.

Relação Supervisor/Supervisionado

Dos testemunhos recolhidos verifica-se que a maioria das educadoras defende que este tipo de relação deve ser unicamente profissional, independentemente do tipo de relação que se

possa existir fora da instituição. Ao supervisor cabe desenvolver relações que promovam o respeito e a confiança e que sejam justas e imparciais.

Uma das educadoras defende exatamente o contrário, dizendo-se amiga da coordenadora e que isso em nada influencia e sua relação profissional.

Na base das relações profissionais as educadoras defendem que as mesmas devem ser de respeito, cooperação, interajuda, confiança, abertura e diálogo. A relação entre estes dois intervenientes no processo superviso deve ter na sua essência atitudes que revelem valores como a compreensão, o respeito e cooperação e deve revelar sensibilidade.

Factor determinante no estabelecimento de toda e qualquer relação está a comunicação e forma como a mesma é operacionalizada.

Quanto ao objetivo geral do estudo verifica-se que existe concordância no tipo de relação que deve haver entre o supervisor e o supervisionado e que apenas uma das educadoras revela uma opinião divergente.

Tal como já foi referido na análise dos elementos facilitadores e constrangedores temos que o tipo de relação entre o supervisor e o supervisionado, a comunicação e as características pessoais de cada um dos intervenientes assumem grande relevância não só na relação como na ação.

Valores Implicados na Relação Supervisor/Supervisionado

A dificuldade em enumerar valores positivos e negativos foi predominante, mais ainda quando se tratava de valores negativos. Como positivos, as educadoras conseguiram referir a honestidade, o respeito, a imparcialidade, a justiça e a compreensão. Pela negativa, temos o desrespeito dos valores positivos e a invasão da privacidade e do seu espaço de ação.

Considera-se que esta dificuldade em enunciar valores pode eventualmente evidenciar alguma confusão que estas educadoras revelam relativamente ao conceito e processo de supervisão.

Os valores apresentados sugerem que supervisão pode ser confundida ou correlacionada com avaliação, pois valores como a justiça, honestidade e confiança são normalmente associados ao processo avaliativo que se quer imparcial e justo. As dificuldades sentidas não decorrem da inexistência de representações, antes das diferentes interpretações que se faz do conceito de valor e do conceito de supervisão. Acresce a esta interpretação o também referido pelas educadoras quando questionadas sobre as competências do supervisor e que corrobora dificuldade em distinguir supervisão de avaliação.

IV – Algumas Conclusões e Sugestões para Futuros Trabalhos

Ao finalizar este estudo importa recordar o objetivo principal do mesmo, que pretendia analisar diferenças e semelhanças das representações sociais das educadores de IPSS's sobre supervisão pedagógica, quanto aos objectivos específicos pretendia identificar-se: finalidades da supervisão pedagógica; elementos facilitadores e constrangedores associados ao processo; funções, formação e competências do supervisor; relação supervisor/supervisionado e valores implicados nessa relação.

As entrevistas e a técnica de análise de conteúdo foram os instrumentos utilizados para recolha e análise dos dados e revelaram-se adequados permitindo recolher um conjunto significativo de opiniões, ideias e conhecimentos que contribuíram de forma decisiva para o sucesso deste trabalho.

A subjetividade do conceito de representação social e interpretação diversa do conceito de supervisão pedagógica permitiu, ainda assim, verificar-se que existem representações que espelham formas de pensar idênticas.

A emergência deste conceito a par da especificidade deste tipo de instituições justifica a pertinência do estudo. A supervisão pedagógica é no panorama atual um conceito que apresenta na sua significação e operacionalização diferentes interpretações, algumas das quais consubstanciadas por crenças e práticas diversificadas.

Desde a conotação de inspeção, passando pela avaliação de desempenho e terminando no desenvolvimento de práticas reflexivas que promovem o desenvolvimento profissional e contribuem para a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas, o conceito e a operacionalização do processo de supervisão pedagógica foi e será o caminho a percorrer. Este estudo não se esgota no apresentado, antes se considera como um precursor de estudos futuros decorrentes da pertinência da problemática desenvolvida.

As questões da investigação foram amplamente respondidas conforme é possível verificar na apresentação e discussão dos dados. No entanto, importa destacar que no contexto em estudo não estão implementados processos formais de supervisão pedagógica, antes um conjunto mais ou menos organizado de práticas que eventualmente podem ser consideradas preditivas da implementação futura de um processo organizado e monitorizado. A inexistência de um modelo formal de supervisão implica o desenvolvimento de um conjunto de crenças associadas a este processo, criando diversas formas do conceptualizar e de o

identificar, no entanto e apesar de participarem três instituições no estudo, não nos podemos alhear que as mesmas refletem contextos e práticas semelhantes.

A não existência de um processo supervisivo com o objetivo de realizar a avaliação desempenho, cria uma discrepância entre as realidades do setor público e privado, esta poderá eventualmente ser promotora de uma nova linha de investigação na área da supervisão pedagógica.

A problemática subjacente ao estudo foi alvo de investigação pormenorizada e contextualizada quer pelos testemunhos, quer pelo referencial teórico, sendo neste momento possível responder a todas as questões e relatar as representações enunciadas pelos sujeitos.

Da apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos junto das nove educadoras que colaboraram com o estudo verifica-se que em nenhuma das instituições existe um processo formal de supervisão, ainda que sejam desenvolvidas e aplicadas algumas estratégias supervisivas, nomeadamente a reflexão partilhada das práticas com vista à melhoria das mesmas. Na aplicação dessas estratégias supervisivas o supervisor é entendido como o motor e como único responsável, é dele que tudo deve partir, o educador não se sente supervisor das suas próprias práticas, nem implicado no processo.

A supervisão na formação inicial é entendida como um processo de acompanhamento, orientação e reflexão. Na formação contínua mantém-se algumas finalidades como sejam a reflexão e o acompanhamento/ajuda. A relação entre o supervisor e o supervisionado, o contexto e as características pessoais e profissionais são apontados como elementos facilitadores e constrangedores, ainda que pareça incongruente, não é. O tipo de relação estabelecida, as características do contexto e a postura docentes influenciam decisivamente este processo. A comunicação e as competências do supervisor também são referenciadas como factores que influenciam as representações das educadoras.

Verifica-se também que os dados recolhidos em algumas questões se cruzam e permitem consolidar opiniões e dar coerência ao discurso apresentado.

A reflexão, a melhoria das práticas e o desenvolvimento pessoal e profissional são apresentadas como as mais valias da supervisão pedagógica.

Ainda que em algumas das questões se tenha verificado a existência de opiniões divergentes da maioria, ou seja educadores em desacordo com a opinião de outros, considera-se que as representações apresentadas pelas educadoras são na sua maioria coincidentes, assumindo-se como um grupo coerente e representativo de uma identidade.

Importa salientar que nalguns casos o que se diz é diferente do que se faz, as educadoras nem sempre falaram da sua realidade, antes construíram uma linha de pensamento coerente com aquilo que elas consideravam ser mais adequado na resposta que estavam a dar.

Na generalidade as representações sociais das educadoras das IPSS's são semelhantes e principalmente influenciadas pelo contexto onde se desenvolveu o presente estudo, a realidade das três instituições é bastante semelhante na organização e funcionamento, bem como nas práticas desenvolvidas. A supervisão pedagógica instituída e desenvolvida implica um maior investimento e a implementação de práticas organizadas e sistematizadas no sentido de tornar o processo supervisoivo mais adequado.

Na perspectiva de poder dar algum tipo de contributo para a adequação das práticas supervisivas nas IPSS's e de acordo com os dados recolhidos, criou-se um guião de reflexão sobre esse mesmo processo. Este guião é composto por questões que poderão também constituir-se como um questionário destinado a educadoras e a supervisores.

• Guião de Reflexão

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Paulo Freire

Questões:

- 1) Sente-se implicado nos processos de mudança na instituição?
- 2) Partilha com a restante equipa dúvidas, conhecimentos e práticas?
- 3) Como é que ultrapassa as suas dificuldades?
- 4) Preocupa-se com os outros?
- 5) Consegue refletir criticamente as suas práticas?
- 6) Sente-se avaliado por quem assume papéis de supervisão?
- 7) Na sua equipa existe cooperação e interajuda?
- 8) Sente necessidade de implementação de um processo formal de supervisão?
- 9) Sente-se responsável pelos fracassos e sucessos da sua equipa?
- 10) Reconhece o trabalho desenvolvido pela Coordenadora Pedagógica?
- 11) Considera que a sua instituição investe em processos de mudança?
- 12) São disponibilizados tempos de partilha e reflexão conjunta?
- 13) A Direção investe na formação dos seus colaboradores?
- 14) A Direção tem em atenção os indicadores dados pela Coordenadora Pedagógica?
- 15) A comunicação com os colaboradores é adequada?
- 16) Entende a Coordenadora Pedagógica como alguém que a ajuda e apoia?
- 17) A Coordenadora Pedagógica promove momentos de reflexão e aprendizagem?
- 18) Conhece o que pensa a Coordenadora Pedagógica relativamente às suas práticas?
- 19) A Coordenadora Pedagógica tem uma boa relação com todos os elementos da equipa?
- 20) A comunicação entre a Coordenadora Pedagógica e a equipa é adequada?
- 21) A Coordenadora Pedagógica promove a mudança e inovação pedagógica?
- 22) A postura e atitude da Coordenadora Pedagógica é adequada?
- 23) A Coordenadora pedagógica dá *feedback* sobre o supervisionado e sobre as suas práticas?

Tal como já referido este guião poderá assumir a forma de um questionário para o supervisionado e para o supervisor.

Questionário (Supervisionado)

O conhecimento que temos de nós, dos outros e do contexto é fundamental para podermos investir na qualidade das nossas práticas e do nosso dia a dia.

Contribua com a sua opinião, todos juntos fazemos a diferença.

Responda com honestidade e sinceridade, assinalando com X a opção que considera mais adequada, de acordo com a escala abaixo indicada.

1 – Discordo Totalmente	2 – Discordo	3 – Não concordo nem discordo	4 – Concordo	5 – Concordo Totalmente
--------------------------------	---------------------	--------------------------------------	---------------------	--------------------------------

Questões	1	2	3	4	5
Sente-se implicado nos processos de mudança na instituição					
Partilha com a restante equipa dúvidas, conhecimentos e práticas					
Preocupa-se com os outros					
Consegue refletir criticamente sobre as suas práticas					
Sente-se avaliado por quem assume papéis de supervisão					
Na sua equipa existe cooperação e interajuda					
Sente necessidade da implementação de um processo formal de supervisão					
Sente-se responsável pelos fracassos e sucessos da sua equipa					
Reconhece o trabalho desenvolvido pela Coordenadora Pedagógica					
Considera que a sua instituição investe em processos de mudança					
São disponibilizados tempos para partilhar e refletir conjuntamente					
A Direção investe na formação dos seus colaboradores					
A Direção tem em atenção os indicadores dados pela Coordenadora					
A comunicação com os colaboradores é adequada					
Entende a Coordenadora Pedagógica como alguém que a ajuda e apoia					
A Coordenadora Pedagógica promove momentos de reflexão e aprendizagem					
Conhece o que pensa a Coordenadora Pedagógica relativamente às suas práticas					
A Coordenadora Pedagógica tem uma boa relação com todos os elementos da equipa					
A comunicação entre a Coordenadora Pedagógica e a equipa é adequada					
A Coordenadora Pedagógica promove a mudança e inovação pedagógica					
A postura e atitude da Coordenadora Pedagógica é adequada					
A Coordenadora Pedagógica dá feedback sobre o supervisionado e sobre as suas práticas					

Nome: _____
Valência: _____ **Sala:** _____ **Data** ____/____/____

Questionário (Supervisor)

O conhecimento que temos de nós, dos outros e do contexto é fundamental para podermos investir na qualidade das nossas práticas e do nosso dia a dia.

Contribua com a sua opinião, todos juntos fazemos a diferença.

Responda com honestidade e sinceridade, assinalando com X a opção que considera mais adequada, de acordo com a escala abaixo indicada.

1 – Discordo Totalmente	2 – Discordo	3 – Não concordo nem discordo	4 – Concordo	5 – Concordo Totalmente
--------------------------------	---------------------	--------------------------------------	---------------------	--------------------------------

Questões	1	2	3	4	5
Sente-se implicado nos processos de mudança na instituição					
Partilha com a restante equipa dúvidas, conhecimentos e práticas					
Partilha as suas dificuldades					
Preocupa-se com os outros					
Consegue refletir criticamente sobre as suas práticas					
Sente-se avaliado pelos elementos da equipa pedagógica					
Na sua equipa existe cooperação e interajuda					
Sente necessidade da implementação de um processo formal de supervisão					
Sente-se responsável pelos fracassos e sucessos da sua equipa					
Reconhece o trabalho desenvolvido pela Equipa Pedagógica					
Considera que a sua instituição investe em processos de mudança					
São disponibilizados tempos para partilhar e refletir conjuntamente					
A Direção investe na formação dos seus colaboradores					
Tem em atenção as recomendações dadas pela Direção					
A comunicação com a equipa pedagógica é adequada					
Entende a Direção como alguém que a ajuda e apoia					
Promove momentos de reflexão e aprendizagem da sua equipa					
Conhece o que pensa a Direção relativamente às suas práticas					
Conhece o que pensa a sua equipa relativamente às suas práticas					
Tem uma boa relação com todos os elementos da equipa					
A comunicação entre si e a equipa é adequada					
Promove a mudança e inovação pedagógica					
A sua postura e atitude são adequadas					
Dá feedback sobre o supervisionado e sobre as suas práticas					

Nome: _____
Valência: _____ **Sala:** _____ **Data** ____/____/____

● Limitações do Estudo

No decurso do presente estudo verificou-se a existência de diferentes constrangimentos e limitações na sua persecução e operacionalização.

Assim, o primeiro constrangimento sentido prende-se com a gestão dos tempos. O tempo do investigador e o tempo das instituições desenvolvem-se em escalas diferentes. Em algumas situações decorreram cerca de dois meses até obter autorização para recolha de dados, o que implicou alguma descontinuidade nos processos e ações. Ainda neste âmbito destaca-se a dificuldade em articular a atividade profissional, a família e a vida académica.

Outra limitação ao estudo prende-se com a especificidade da problemática e a dificuldade em encontrar bibliografia associada a este contexto.

O facto de apenas participarem no estudo três instituições e nove educadoras apresenta-se também como uma limitação. As conclusões aqui apresentadas apenas são válidas para estas instituições em concreto, não se podendo generalizar a todas as IPSS's. As representações descritas por estas educadoras de infância fazem com que as conclusões apenas sejam válidas para elas e para as instituições em que estão integradas. Este estudo é descritivo e exploratório pelo que não é possível extrapolar as conclusões aqui apresentadas para qualquer outro contexto ou instituição. Os dados recolhidos e as conclusões devem ser entendidos como referências.

O facto da investigadora ser conhecida nas instituições como coordenadora pedagógica de uma congénere é também apontado como uma limitação ao estudo, uma vez que no momento da realização das entrevistas e apesar deste não conhecer nenhuma das educadoras, verificava-se algum constrangimento. As educadoras tinham dificuldade em abstrair-se do facto da entrevistadora ser também ela supervisora. Algumas vezes as educadoras quando respondiam, faziam-no com outras questões, esperando a concordância do investigador, com expressões como “não é?” “é assim, não é?”

Finaliza-se referindo a limitação associada ao número de páginas. A gestão do conteúdo em função do número pré-definido de páginas, implicou uma gestão criteriosa, sendo necessário que em algumas situações se estabelecessem prioridades.

De um modo geral, considera-se que as limitações não colocaram em causa as conclusões do estudo.

• Sugestões Para Próximas Investigações

O estudo aqui apresentado poderá ter continuidade não só pelo alargamento deste a outras instituições e a uma amostra maior, mas poderá também ser a base para um projeto de investigação-ação que vise a implementação do processo superviso numa instituição e acompanhamento e monitorização das ações que decorrem dessa implementação.

Para Kemmis e McTaggart, (1988)

A investigação-ação constitui uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-acção quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-acção é desenvolvida através da acção (analisada criticamente) dos membros do grupo. (Fernandes, A., 2006, p. 3),

Outra linha de investigação que se poderá equacionar será a realização de um estudo comparativo sobre as representações dos educadores das IPSS's e os educadores da rede pública. O facto de existir avaliação de desempenho da rede pública tratará representações muito mais diversificadas, que eventualmente poderão ser de grande interesse para o potencial investigador.

Bibliografia

Aguera, C., Cavali, M., Correia, I., Costa D., Ferreira, N., Leirião, F., Vieira, A., & Oliveira, J., (2009). O papel da supervisão académica no nosso processo de ensino -aprendizagem do serviço social. Revista Intertemas. Retirado de:

intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1573/1500

Aires, L., (2011) – Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. Lisboa: Universidade Aberta

Alarcão, I., Tavares, J., (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ªrd ed.). Coimbra: Edições Almedina

Alarcão, I., Leitão, A., Roldão, M., (2009). *Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo Co-constutivo*. Revista Brasileira de Formação de Professores. Vol.1, n.3, p 02-29

Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J., Alarcão, J. & Tavares, M. – *A formação de professores no Portugal de hoje*. Documento de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas

Alves, A. (2008). *A supervisão pedagógica: da interacção à construção de identidades profissionais – um estudo de caso*. Universidade Aberta.

Retirado de: <http://hdl.handle.net/10400.2/1146>

Amaro, A. (2009). *Concepções de professores de língua portuguesa sobre o(s) uso(s) do manual escolar : um estudo no 3.º ciclo do ensino básico*. Universidade do Minho. Retirado de: <http://hdl.handle.net/1822/11207>

Arruda, A. (2002). Teoria das representações sociais e teorias de género. Cadernos de Pesquisa, n.º 117, p. 127-147. Retirado de: www.scielo.br/pdf

Bardin, L., (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70 Lda.

Cardona, M., (2006). *Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Editora Cosmos

Coelho, A., (2004). Educação e Cuidados em Creche
Conceptualizações de um grupo de educadoras. Departamento de Ciências da Educação.
Universidade de Aveiro.
Retirado de: http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/DOCENTES/A_Coelho/Tese.pdf

Craveiro, M.^a, (2007). *Formação em contexto – Um estudo de caso no âmbito da pedagogia de infância*. Universidade do Minho.
Retirado de: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7085>

Coimbra, M., Marques, A., & Martins, A. (2012). Formação e supervisão: o que move os professores? *Revista Lusófona de Educação*, n.º 20, p. 31-46

Durão, R., (2010). *Acolhimento aos alunos estagiários da formação inicial. Uma proposta de acolhimento e integração*. Escola Superior de Educação João de Deus
Retirado de: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2259/1/Tese%20Rita%20Dura0.pdf>

Estrela, M. T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 27-48.

Fernandes, A., (2006). *Projecto SER MAIS Educação para a Sexualidade Online*. PORTO: Universidade do Porto. Retirado de:
http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/tese_completa.pdf

Forte, A., (2005). *Formação continua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB*. Universidade do Minho. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5544>

Galinha, S., (2011). Psicossociologia das instituições educativas. *O portal dos psicólogos*, p. 1-25. Retirado de: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0567.pdf>

Galveias, M. (2008). Prática Pedagógica: Cenário de Formação profissional. *Revista Interações*, n.º 8, p. 6-17.

Garcia, S. (2012). *A comunicação na supervisão dos professores cooperantes – contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos estagiários*. Lisboa. Escola Superior de Educação João de Deus.

Retirado de: comum.rcaap.pt/bistream/123456789/2334/1

Gomes, J., Pires, J. (2014) – *Normalização contabilista para entidades do setor não Lucrativo*. Porto: Vida Económica - Editorial, SA.

Gonçalves, S., (2000). *A avaliação do desempenho docente – Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora

Gonçalves, J., (2009). *Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão*.

Hadji, C., (1994). *A avaliação, regras do jogo – das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora

Instituto Nacional de Estatística – Censos 2011. Lisboa: INE, 2011.

Macedo, C. (2009). *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro*. *Revista Sísifo*, n.º 8, p.7-22.

Maio, N., Silva, H., Loureiro, A., (2010). *A supervisão: funções e competências do supervisor*. *Revista de Educação*, vol. 2(1), p. 37-51. Instituto Politécnico de Bragança.

Retirado de: <http://hdl.handle.net/10198/3447mento>

Moreira, M. (2009). *A avaliação do (des)empenho docente : perspectivas da supervisão pedagógica*. Actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, 4, Braga, p. 241-258.

Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10366>

Neto, A. (2010). A supervisão pedagógica e o desenvolvimento da reflexividade de professores em formação inicial. Universidade de Lisboa.

Retirado de: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2723/1/ulfp037499_tm.pdf

Neves, I. (2007). A formação prática e a supervisão da formação. *Saber (e) Educar*, n.º 12, p.79-95.

Moscovici, S. (1972). *A Sociedade Contra-Natura*. Lisboa: Livraria Bertrand

Nova Enciclopédia Larousse, (1994), Vol. 6. Editora: Circulo dos Leitores.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente.

Retirado de: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf

Oliveira, M. (2012). O conceito de representações coletivas: uma trajetória da divisão do trabalho às formas elementares. *Debates do NER*, v.2, n.º 22, p. 67-94.

Paiva, M., Prette, Z. (2009). Crenças docentes e implicações para o processo de ensino - aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, V. 13, p.75-85.

Retirado de: www.scielo.br/pdf/pee/v13n1a09.pdf

Paixão, M., (2005). Supervisão escolar para planear e construir a escola educativa. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Retirado de:

http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1001/1/FP_Supervisao%20escolar.pdf

Parente, C. (2014). *Empreendedorismo social em Portugal*. Edição: Universidade do Porto.

Retirado de: ler.letras.up.pt/uploads/12398.pdf

Pereira, F. (2010). *Práticas supervisivas na formação online de professores de ciências; um estudo de caso múltiplo no âmbito de um projeto europeu*. Universidade de Aveiro. Retirado de: <http://hdl.handle.net/107731414>

Pereira, M. (2011). *Práticas de avaliação pedagógica na educação de infância – um estudo de uma instituição de ensino particular e colaborativo*. Instituto Politécnico de Lisboa. Retirado de: repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1304

Pestana, M., (2011). *As representações sociais dos educadores de infância sobre a supervisão pedagógica: um estudo de caso no concelho de Câmara de Lobos*. Universidade da Madeira. Retirado de <http://digituma.uma.pt/handle/10400.13/385>

Pimenta, S.(1996). Saberes da docência e identidade do professor. *Revista da. Fac. Educ. São Paulo*, v.22, n.º 2, p.72-89,

Rodrigues, M. (2011). *Educação em ciências no pré-escolar: contributos de um programa de formação de educadores de infância para implementação do trabalho experimental*. Editora: Universidade de Aveiro. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10198/6334>

Roque, J. (2012). *O papel do diretor técnico na gestão da sua equipa – a liderança em contexto de creche*. Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Superiores. Alcobça. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10316/21435>

Santos, A., Nogueira, A., Ferreira, C., Duarte, C., Silva, H., Jardim, J., Galinha, S. (2010). *Sociedades Empáticas e Organizativas – Contributos Psicossociológicos em Educação*. Santarém: Impronove

Santos, C. (2005). A construção social do conceito de identidade profissional. *Revista Interações*, n.º 8, p. 123-144

Silva, R. (2007). *Supervisão da prática pedagógica: um processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional e organizacional?.* Faro.

Retirado de: <https://sapiencia.ualg.pt/.../VOLUME%201%20dissertação%20mestrado>

Soares, I., Bejarano, N.(2008). Crenças dos professores e formação docente. *Revista Faced*, n.º 14, p.55-71.

Soares, M., (2009). A supervisão pedagógica: uma leitura dos tempos. *e-revista do CFAE-Matosinhos*, n.º 12.

Retirado de: <http://www.cfaematosinhos.eu/Supervisao%20Pedagogica.pdf>

Vala, J., Monteiro, M., (1997). *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.

Vieira, F., (2009) – Para *Uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica*.

Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 197-217.

Retirado de <http://www.cedes.unicamp.br>

Vieira, F., Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa, Ministério da Educação. Retirado de <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>

Zabalza, M., (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA

Legislação Consultada

Portugal, Decreto-Lei n.º 119/83. D.R. n.º 46, 1ª Série, de 25 de Fevereiro de 1983

Portugal, Decreto-Lei n.º 89/85. D.R. N.º 76, 1ª Série, de 1 de Abril de 1985

Portugal, Decreto-Lei n.º 402/85. D.R.N.º 234, 1ª Série, de 11 de Outubro de 1985

Portugal, Decreto-Lei n.º 29/86. D.R. N.º 41, 1ª Série, de 19 de Fevereiro de 1986

Portugal, Lei n.º 46/86. D.R. N.º237, 1ª Série, de 14 de Outubro de 1986

Portugal. Decreto-Lei n.º 95/97. D. R. n.º 1831, 1ª Série –A, de 23 de Abril de 1997

Portugal, Portaria n.º 240/2001. D.R. N.º 201, 1ª Série, de 30 de Agosto de 2001

Portugal, Decreto-Lei n.º 241/2001. D. R. n.º 201, 1ª Série – A, 30 de Agosto de 2001

Portugal, Portaria nº262/2011. D.R. n.º 167, 1ª Séria – de 31 de Agosto de 2011

Portugal, Decreto-Lei n.º 41/2012. D.R. n.º 37, 1ª Série, de 21 de Fevereiro de 2012

Portugal, Decreto-Lei n.º 172-A/2014. D.R. n.º 221, 1ª Série, de 14 de Setembro

Constituição da República Portuguesa

Documentos Institucionais

Compromisso de Cooperação para o Setor Social e Solidário – Protocolo para o Biénio
2015/2016

ANEXOS

Anexo A - Pedido de autorização

Isabel Maria Mocho Costa Lopes
Estrada Nacional n.º 1
Condomínio Quinta do Pomar, 3ºB
2600-009 Vila Franca de Xira

Exmo. Senhor Presidente da Direção

Assunto: Pedido de autorização para proceder à recolha de dados (entrevista e questionário biográfico) junto de três Educadores de Infância com mais de 10 anos de serviço.

Eu, Isabel Maria Mocho Costa Lopes, portadora do cartão de cidadão com o n.º 07769536, Educadora de Infância efetiva no Centro de Bem Estar Infantil de Vila Franca de Xira, venho, por este meio, solicitar a V. Exa. autorização para proceder à recolha de dados no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – área da Supervisão e Orientação Pedagógica, ministrado pelo Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação.

O trabalho de investigação sob a orientação da Prof.ª Maria João Cardona intitula-se “Representações Sociais dos Educadores de Infância das IPSS’s sobre a Supervisão Pedagógica.”

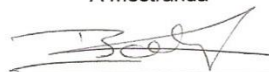
Para o efeito, necessito de uma amostra composta por três educadoras com mais de 10 anos de serviço que se disponibilizem voluntariamente para serem entrevistadas.

Mais se informa que a confidencialidade dos dados está assegurada.

Atenciosamente e com os melhores cumprimentos.

Vila Franca de Xira, 7 de Julho de 2014

A mestranda



Isabel Lopes

Anexo B – Questionário biográfico



INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



Questionário

Cara(o) colega:

O presente questionário insere-se num trabalho de investigação, no âmbito de uma tese de Mestrado em Ciências da Educação, na área de Supervisão e Orientação Pedagógica promovido pelo Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação, intitulado “Representações Sociais de Educadores de Infância das IPSS’s sobre a Supervisão Pedagógica”.

É nosso propósito com este questionário caracterizar a população que vai colaborar com o estudo e caracterizar genericamente o contexto onde estão integrados.

Agradecemos muito a sua colaboração.

Isabel Lopes

I - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Assinale com **X** no adequado, a resposta que corresponda ao seu caso

Género:

Masculino Feminino

Idade:

28-33 anos 34-39 anos 40-45 anos 46-51 anos 51 anos

Habilitações Académicas:

Bacharelato Licenciatura ou equivalente

Formação inicial:

Escola: _____

Ano de Conclusão: _____

Formação complementar/continua:

Sim Não

Tempo de Serviço:

10-15 anos 16-20 anos 21-25 anos 26-30 anos >30 anos

Tempo de Serviço na Instituição:

<1 ano 1-3 anos 4-6 anos 7-18 anos 19-30 anos >30 anos

Situação Profissional

Educador(a) Efetivo

Educador(a) Contratado

Percurso profissional:

Trabalhou noutra instituição? Sim Não

Valência em que está integrada este ano letivo:

Creche

Pré-Escolar

II - DADOS SOBRE A INSTITUIÇÃO

Quais as valências existentes:

Creche

Pré-Escolar

ATL

Quantos equipamentos/polos:

1 2 3 >4

Quantas crianças/utentes:

100-150 151-200 201-250 250-300 >300

Quantos colaboradores:

50-100 101-150 > 150

Da totalidade de colaboradores quantos são Educadores de Infância? _____

A instituição tem outras áreas de intervenção para além da infância:

Sim Não

Se sim, quais:

Anexo C – Guião da entrevista aos educadores de infância

Representações Sociais de Educadoras de IPSS's sobre Supervisão Pedagógica

Objetivo Geral

Analisar as diferenças e semelhanças das representações que estas educadoras de infância têm sobre a supervisão pedagógica

Objetivos específicos:

- 1) Identificar as finalidades da supervisão pedagógica na ótica destas educadoras (formação inicial e continua);
- 2) Identificar a existência de elementos facilitadores e constrangedores do processo supervisiivo;
- 3) Identificar as percepções sobre as funções, formação e competências do supervisor;
- 4) Identificar que tipo de relação deve existir entre o supervisor e o supervisionado;
- 5) Identificar quais os valores que devem revelar as relações entre o supervisor e o supervisionado.

Blocos	Objetivos do estudo	Operacionalização	Observações
Bloco A (Apresentação dos objetivos do trabalho de pesquisa e da entrevista)	<ul style="list-style-type: none">- Motivar o entrevistado;- Legitimar a entrevista;- Garantir a confidencialidade;- Informar os educadores acerca da investigação- Reforçar o protocolo da investigação entre o investigador e os educadores	<ul style="list-style-type: none">- Transmitir aos entrevistados informações sobre o estudo, seus objetivos e procedimentos;- Solicitar a colaboração explicar a importância da entrevista para o sucesso do estudo;- Assegurar a confidencialidade das informações prestadas;- Reforçar a permissão para gravar em formato áudio e para citar na íntegra ou pequenos excertos os dados recolhidos, garantindo o anonimato- Agradecer a participação no estudo.	<ul style="list-style-type: none">- Responder a todas as questões ou dúvidas levantadas pelo entrevistado
Bloco B (Finalidades da supervisão pedagógica)	<ul style="list-style-type: none">- Identificar as finalidades da supervisão pedagógica na ótica destes educadores (formação inicial e continua)	<ul style="list-style-type: none">- Qual a finalidade da supervisão pedagógica na formação inicial?- Qual a finalidade da supervisão pedagógica na formação continua?	<ul style="list-style-type: none">- Questões abertas, permitindo a livre expressão do entrevistado

Blocos	Objetivos do estudo	Operacionalização	Observações
<p>Bloco C (características do processo de supervisão)</p>	<p>- identificar a existência de elementos facilitadores e constrangedores do processo supervisão</p>	<p>- Quais os principais constrangimentos que pensa que podem afetar o processo supervisão? - Quais os elementos facilitadores a esse mesmo processo?</p>	<p>- Questões abertas, permitindo a livre expressão do entrevistado</p>
<p>Bloco D (Características do supervisor)</p>	<p>- Identificar as percepções sobre as competências atribuídas ao supervisor. -Identificar quais os valores que devem caracterizar a relação entre supervisor e supervisionado.</p>	<p>- Quais são na sua opinião as funções de um supervisor? - Que conhecimentos/formação deve ter um supervisor? - Quais as competências que deve revelar? - Que tipo de relação deve existir entre o supervisor e o(s) supervisionado(s)? Que tipo de valores devem estar envolvidos nessa relação? (pedir dois exemplos positivos e dois negativos)</p>	<p>- Questões abertas, permitindo a livre expressão do entrevistado</p>

Anexo D – Protocolo de Entrevista

Legenda:

... - Quando o entrevistado faz pausa no pensamento ou raciocínio

[] - Identificação de instituição ou colaborador

Protocolo de Entrevista

Código: I1-E1

Data: 17 de Outubro de 2014

Início: 12.00h

Fim: 12.13h

Cara colega:

A presente entrevista insere-se num trabalho de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na área de Supervisão e Orientação Pedagógica promovido pelo Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação.

O estudo intitula-se “Representações Sociais de Educadoras de IPSS’s sobre Supervisão Pedagógica”.

Esta entrevista tem como principal objetivo a recolha de informação junto dos educadores de infância que permita analisar as diferenças e semelhanças das representações sociais que têm sobre a supervisão pedagógica.

Desde já, agradece-se sua disponibilidade para responder às questões que se encontram definidas, uma vez que a sua colaboração se reveste de enorme importância relativamente ao estudo que se pretende levar por diante.

Informa-se que todas as declarações e informações dadas durante a entrevista são anónimas e confidenciais e utilizadas apenas no âmbito do presente estudo, solicita-se autorização para proceder à gravação áudio da totalidade da entrevista.

Na transcrição da entrevista todas as informações que de alguma forma contribuam ou possam identificar a instituição ou colaboradores serão omitidas ou codificadas.

Obrigada pela sua colaboração.

INV - Qual a finalidade da supervisão pedagógica na formação inicial?

E1 - Além de fazer aquelas coisas todas que são óbvias, horários, de fazer com que a instituição corra bem ao nível do pessoal, não é?, estar sempre assegurado o horário... são as finalidades básicas, depois aquilo que eu achava é aquilo que encontro agora, que é o acompanharmos as educadoras, o ajudarmos a ser uma pessoa que quando temos alguma dúvida que nos ajuda a resolver, quando temos algum problema é alguém que nos ajuda a resolver, quando precisamos alguém que nos apoia.

Portanto aquilo que eu achava que seria uma coordenadora é o que eu neste momento encontro. Já tive momentos em que não encontrei isso numa coordenadora...já aconteceu...bastantes momentos que não encontramos isso, mas neste momento temos.

INV - Revê o supervisor ao fim e ao cabo a coordenação com alguém que a ajuda, ou seja..

E1 - Ajuda toda a gente, contribui só para o bem estar desta instituição para que tudo corra bem.

INV – Qual a finalidade da supervisão pedagógica na formação continua?

E1 - Mais e melhor, é uma pessoa que...que... que ajuda não é a palavra, que fomenta vá a troca de experiências entre educadores mais velhos e educadoras mais novas, por exemplo, portanto é um ponto positivo também a favor da coordenação e acho que é importante porque nós enquanto mais velhas temos muita experiência, mas falta-nos muitas ideias novas que as mais novas trazem, portanto quem está disposto a aprender tem todas as ferramentas

INV – Quais os principais constrangimentos que pensa que podem afetar o processo supervisivo?

E1 - Acabam por ser os mesmos se calhar não é? É o curso de base enquanto que como supervisora se vê a colega que tem o mesmo curso que nós, que poderá eventualmente ter mais anos de serviço fazer alguns erros que não deveriam acontecer, eu acho que deve ser isso

que deve ser um bocadinho constrangedor, ter que conversar com essa pessoa e ter que a alertar para esse tipo de erros, não é?

INV – Quais os elementos facilitadores a esse mesmo processo?

E1 - Um aspeto facilitador é também o curso ser o mesmo... e falarmos todas a mesma linguagem, não é? O curso de base é o mesmo. Conhecemos todas o nosso trabalho. Acho que também é facilitador se a coordenadora também trabalhou no terreno, ser conhecedora da nossa realidade.

INV – Quais são na sua opinião as funções de um supervisor?

E1 - Deve pensar no melhor funcionamento possível de uma instituição, quer em termos de funcionários, docentes, bem estar das crianças, bem estar dos pais, não é? No fundo é fazer com que a máquina gire bem oleada não é? É esse o trabalho do supervisor, corrigir o que está mal, elogiar o que está bem, motivar para...

INV – Que conhecimentos/formação deve ter um supervisor?

E1 - Deve ser neste caso não é? Que somos educadoras deve ter um curso relacionado com a educação de preferência de educadora, que era aquilo que eu dizia, acho que é um elemento facilitador se conhecer a vida, o dia a dia de uma escola e acho que qualquer formação adicional é sempre importante, quer em gestão escolar...esses nomes assim que agora não me lembro... supervisão pedagógica... é sempre uma mais valia, não é?

INV – Quais as competências que deve revelar?

E1 - Que é compreensivo, que é imparcial, que ouve sempre, que observa, que é honesto, não precisa de ser simpático, acho eu. Precisa de ser honesto, precisa de ser imparcial, mas também ninguém quer alguém mal disposto, mas pronto...não é o mais importante. Não precisa de andar todos os dias a rir muito. Precisa de ser competente no seu trabalho, precisa de ser honesto, imparcial e pronto acho que se tiver estas três características que consegue de certeza fazer um bom trabalho, a honestidade pelo menos...

INV – Que tipo de relação deve existir entre o supervisor e o(s) supervisionado(s)?

E1 - Deve existir sempre respeito mutuo, para um lado e para o outro, sempre. Deve existir respeito, mas também não é amizade, as pessoas não precisam de ser amigas, precisam de ter confiança de um lado e do outro. Eu preciso de ter confiança na minha coordenadora e ela também precisa de ter confiança em mim, porque há coisas que ela precisa e está descansada que eu...saber que eu faço. Confiança e respeito.

Quando por exemplo as pessoas têm uma relação de amizade, vais sempre...pode vir a influenciar, como também ao contrário, se as pessoas já não se derem bem dificilmente... por isso é que a tal honestidade e imparcialidade é fundamental e deve ser fomentada pelas duas partes. Aliás não há nenhum casamento que seja só uma parte a trabalhar

INV – Que tipo de valores devem estar envolvidos nessa relação? (pedir dois exemplos positivos e dois negativos?)

E1 - Já disse, como valores positivos vejo a honestidade, a imparcialidade e respeito.

Inicialmente o supervisor deve revelar empatia.

Se tivermos um coordenador que não tenha uma palavra de compreensão...

Por vezes deve haver cortes e haver mudanças, mas por vezes as pessoas são resistentes à mudança, ainda que possa ser para melhor.

Um aspeto negativo é quando não se conhece a instituição, o sitio onde a escola está inserida, os pais, a sociedade envolvente à escola, isso também pode ser um aspeto não facilitador.

Protocolo de Entrevista

Código: I1-E2

Data: 17 de Outubro de 2014

Início: 12.30h

Fim: 12.46h

Cara colega:

A presente entrevista insere-se num trabalho de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na área de Supervisão e Orientação Pedagógica promovido pelo Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação.

O estudo intitula-se “Representações Sociais de Educadoras de IPSS’s sobre Supervisão Pedagógica”.

Esta entrevista tem como principal objetivo a recolha de informação junto dos educadores de infância que permita analisar as diferenças e semelhanças das representações sociais que têm sobre a supervisão pedagógica.

Desde já, agradece-se sua disponibilidade para responder às questões que se encontram definidas, uma vez que a sua colaboração se reveste de enorme importância relativamente ao estudo que se pretende levar por diante.

Informa-se que todas as declarações e informações dadas durante a entrevista são anónimas e confidenciais e utilizadas apenas no âmbito do presente estudo, solicita-se autorização para proceder à gravação áudio da totalidade da entrevista.

Na transcrição da entrevista todas as informações que de alguma forma contribuam ou possam identificar a instituição ou colaboradores serão omitidas ou codificadas.

Obrigada pela sua colaboração.

INV - Qual a finalidade da supervisão pedagógica na formação inicial?

E2 - Orientar no fundo o trabalho dos educadores a nível de projetos educativos, do projeto pedagógico. Por as equipas a funcionar no fundo a dialogar umas com as outras. Ter um bocadinho o papel de líder. No fundo acho que a supervisão tem a ver com o papel de líder. Tem que se perceber que a supervisão é um lugar de chefia, no fundo, dito por outras palavras tem que haver uma hierarquia na supervisão pedagógica, pronto. E acho que qualquer educadora não tem que levar a mal nem se a coordenadora pedagógica ou a supervisora pedir para mostrar todo o trabalho que é feito e desenvolvido em sala de aula com as crianças.

INV – Qual a finalidade da supervisão pedagógica na formação continua?

E2 - As educadoras ao fim de um certo tempo têm uma bagagem diferente, não é? Também como eu costumo dizer, não podemos ficar paradas e acharmos que só a prática é que conta. Temos de nos andar sempre a informar, a atualizar. O papel da supervisão pedagógica é se calhar também chamar as educadoras para. Há esta formação, há este curso, é melhor vocês irem fazer...vejam lá. Porque no fundo as instituições, o papel das instituições é fazer com que as educadores se atualizem, não é só porque temos muitos anos de serviço que sabemos tudo. A prática é uma mais valia mas não é só.

O supervisor deve por-nos a pensar, não é só fazer, temos que pensar. Não é só reuniões porque temos de fazer isto assim, assim é o porquê, porque é que fazemos? Porque fizeram desta maneira e não fizeram de outra, quais os objetivos das nossas práticas? Não devemos fazer só por fazer, só porque é muito bonito e devemos pensar o que é que é melhor para as crianças deve ser o ponto de partida. Não deverá ser só o papel da supervisora pedagógica isto tem um bocadinho a ver com o pessoal técnico todo. Não é só ficar à espera. Espera aí que a colega é que é a coordenadora ela que faça. Esta não é a minha ideia. Eu acho que a coordenadora é uma mais valia, é o ponto de referência, é ela que pode ter entre aspas a rédea da questão, das situações, das reuniões, mas nós temos que cooperar e temos também de ajudar bastante. Somos um todo

INV – Quais os principais constrangimentos que pensa que podem afetar o processo supervisivo?

E2 - É assim, a supervisão pedagógica em geral trabalha com as Direções também, isto é a ideia que eu tenho nas IPSS's, logo aí tem que haver cooperação também com a Direção. Ter uma boa relação de trabalho, uma abertura também...fará também uma coordenadora ou a supervisora pedagógica fará um bocadinho a ponte com a Direção. Se a Direção der abertura

para que a supervisora pedagógica consiga trabalhar acho que é ótimo e não haverá necessidade das técnicas irem diretamente falarem com a Direção, porque o papel da coordenadora é esse. Por outro lado penso que a maneira de ser da pessoa, da personalidade de cada um, a quantidade de técnicas ou de ajudantes de ação educativa que têm, no fundo que gerir tem tudo a ver.

Em relação aos pais também, meio social em que a IPSS está inserida, pronto são muitos fatores. Acho que para se ser supervisora pedagógica tem que se ter ...tem que se estar muito disponível para poder ouvir e muitas das vezes e como se diz, não se pode agradar a todos, mas tem que se ter uma linha orientadora e temos que ver o que é mais correto, mesmo que as outras pessoas não aceitem muito bem, ou que achem que não é assim, mas a coordenadora tem no fundo que gerir as coisas da melhor forma. Lá está voltamos outra vez, para que seja para o bem da criança, que seja para o bem geral dos grupos. Primeiro sempre a criança e depois então os adultos, como eu costumo dizer.

Entraves, terá essencialmente a ver com ao grupo de pais e depois com os educadores, os entraves podem ser a nível pessoal.

Por outro lado acho também que a supervisão pedagógica está lá no topo e não descer também um bocadinho à terra, por vezes falar abertamente com as pessoas, ter uma relação, não quer dizer uma relação de café, nem..., não é isso que eu quero dizer. As pessoas podem ser amigas mas saberem separar as situações.

INV – Quais os elementos facilitadores a esse mesmo processo?

E2 - Uma abertura para uma boa coordenadora pedagógica, saber ouvir é muito importante, saber ouvir e não entrar sempre naquela de ... pela negativa. Saber ouvir, saber questionar o porquê, quando há uma determinada situação menos boa, por as duas partes a falar, nós sabemos que em relação às pessoas pode haver conflitos, pode haver atritos é natural, por as partes a falar, saber ouvir em relação aos pais também. Quando há alguma coisa que funciona menos bem tentar resolver ouvindo ambas as partes. Acho que...digamos é uma abertura, uma abertura de parte a parte, não ser só ver um dos lados por exemplo. Facilitador este aspeto.

Também facilitador quando os funcionários não acham que a coordenadora está contra tudo, isso é uma ideia muito errada, seja nesta instituição, seja noutra qualquer, nós não somos diferentes de nenhuma.

Existem muitas pessoas sempre com o pé a trás com a coordenadora, espera aí que ela é a coordenadora é a supervisora pedagógica, olha vem aí a coordenadora.. as coisas não podem

ser vistas assim. As coisas têm de ser vistas de uma forma aberta. Tem de haver diálogo, o diálogo é fundamental, acho eu.

INV – Quais são na sua opinião as funções de um supervisor?

E2 - Saber se as coisas estão a funcionar da melhor forma possível , acho que é a chave em todos os aspetos...conhecimento de tudo. A supervisora tem de ter conhecimento de tudo o que se passa na instituição, a nível pedagógico fundamentalmente porque estamos a falar de supervisão pedagógica e depois...conseguir entrar numa sala e perceber o que está lá a acontecer, não é estar a entrar no trabalho direto da educadora, mas perceber o porquê do funcionário fazer daquela maneira e não de outra, no fundo é estar a par de tudo o que se possa passar, porque a coordenadora não tem que se deparar com uma situação de um pai vir ter com ela e não saber ainda o que é que se passou, acho que tem que estar informada. É estar informada e tentar informar-se também , preocupar-se com as coisas, que é a questão e também todas as funcionárias devem dar a conhecer à coordenadora. No fundo é fazer um elo de ligação entre tudo o que se passa na instituição fundamentalmente a nível pedagógico. Ser o pólo congregador tanto com a Direção, como com as famílias, como com os funcionários.

INV – Que conhecimentos/formação deve ter um supervisor?

E2 - É assim, eu acho que um supervisor... existem duas situações por um lado um supervisor que vem de fora e trás novas ideias por outro lado acho que é uma mais valia o coordenador já conhecer a instituição , já sabe a história da instituição , já sabe o passado todo da instituição , eu acho que será muito mais benéfico para... eu acho que uma educadora, uma técnica que esteja dentro da instituição é uma mais valia para ser supervisora. Agora como isto está sempre a mudar acho que para além da licenciatura deve estar sempre a atualizar-se, fazer mestrado, fazer formação.

INV – Quais as competências que deve revelar?

E2 – Capacidade para ouvir e ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas e uma boa capacidade de comunicação.

INV – Que tipo de relação deve existir entre o supervisor e o(s) supervisionado(s)?

E2 - Tem que haver abertura, tem que se perceber a hierarquia, que a coordenadora está a um nível superior quer queiramos ou não, está. Temos de perceber que o supervisionado está na hierarquia mais a baixo, aqui não tem a ver com ser superior a nível humano ou profissional. É uma hierarquia, assim como a Direção também está num nível superior . Tem que haver... tem que ser respeitado. Tem de haver respeito de parte a parte, tem que haver abertura e diálogo. No fundo é assim, no local de trabalho é uma relação profissional, claro que a pessoa não tem de falar só de trabalho...

Outra coisa, quando o supervisor vem de dentro no principio não é fácil distinguir as coisas mas depois vai lá. Quando a Direção propõe um coordenador não é fácil todas perguntamos porquê ela, nós somos todos funcionários.

INV – Que tipo de valores devem estar envolvidos nessa relação? (pedir dois exemplos positivos e dois negativos?)

E2 - Valores positivos, o querer saber a verdade das coisas, apurar a realidade. A nível do trabalho que é feito acho que ninguém tem de levar a mal. A negativa é às vezes quando a supervisora aponta alguma critica e as criticas podem ser construtivas . Eu acho que as criticas são sempre construtivas, a maneira às vezes como são recebidas é que podem ser encardas como um ponto negativo e muitas pessoas não gostam de ser chamadas à atenção digamos e nesta relação para a supervisora é muito complicado. Acho que tem que se ter uma grande bagagem para conseguir. Acho que é por aí o ponto negativo ou quando há um confronto de situações , acho que não é nada fácil, porque as pessoas nem sempre encaram as coisas como deviam encarar.

Como positivos temos o crescimento, eu acho se for uma colega que esteja a estudar , que esteja mais atualizada, que esteja mais à frente a nível pedagógico a nível das competências que desenvolvem com as crianças , um bocadinho a par de tudo, acho que é muito positivo e a gente pode aprender muito com a supervisora.

Protocolo de Entrevista

Código: I1-E3

Data: 27 de Outubro de 2014

Início: 13.00h

Fim: 13.21h

Cara colega:

A presente entrevista insere-se num trabalho de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na área de Supervisão e Orientação Pedagógica promovido pelo Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação.

O estudo intitula-se “Representações Sociais de Educadoras de IPSS’s sobre Supervisão Pedagógica”.

Esta entrevista tem como principal objetivo a recolha de informação junto dos educadores de infância que permita analisar as diferenças e semelhanças das representações sociais que têm sobre a supervisão pedagógica.

Desde já, agradece-se sua disponibilidade para responder às questões que se encontram definidas, uma vez que a sua colaboração se reveste de enorme importância relativamente ao estudo que se pretende levar por diante.

Informa-se que todas as declarações e informações dadas durante a entrevista são anónimas e confidenciais e utilizadas apenas no âmbito do presente estudo, solicita-se autorização para proceder à gravação áudio da totalidade da entrevista.

Na transcrição da entrevista todas as informações que de alguma forma contribuam ou possam identificar a instituição ou colaboradores serão omitidas ou codificadas.

Obrigada pela sua colaboração.

INV - Qual a finalidade da supervisão pedagógica na formação inicial?

E3 - Penso que será averiguar se esta tudo nos conformes, se nós temos um comportamento correto nas nossas salas...isto em sala, a supervisão quando os orientadores vão observar. Estar atentos à forma como desempenhamos a atividade, estarem atentos ao nosso relacionamento com as crianças para depois nos poderem ensinar nesses aspetos mais importantes.

INV – Qual a finalidade da supervisão pedagógica na formação continua?

E3 - O supervisor deve estar atento sempre à qualidade do ensino, à qualidade que se pratica, portanto não a nível da instituição, a nível do país mesmo, ter uns itens um bocadinho mais abrangentes de qualidade. Tanto na forma como eu desempenho as minhas funções, a planificação e avaliação.

Sem dúvida que o supervisor pode sempre transmitir mais coisas, aprendemos uns com os outros e a formação é continua e tem todo o valor.

Estamos em estádios diferentes de aprendizagem mas o supervisor mantém a finalidade que é continuar a ajudar e continuar...a contribuir para que nós sejamos melhores profissionais. Aprendemos muito uns com os outros, não tem tanto aquela componente de ensinar como na formação inicial, mas dar outros conselhos noutros sentidos e mais abrangentes. O supervisor alerta-nos sobre as nossas práticas.

INV – Quais os principais constrangimentos que pensa que podem afetar o processo supervisiivo?

E3 - Constrangimentos...não há assim, talvez por nós na instituição termos uma prática de trabalharmos como se diz de porta aberta, estamos muito habituados a que entre alguém na sala, seja a coordenadora, seja alguém que vem visitar as nossas instalações ou da Segurança Social ou...não há assim constrangimento. Não nos inibimos com a presença de ninguém.

Talvez a resistência à mudança e a reflexão das práticas, por vezes as pessoas não estão muito dispostas a isso, a refletir.

INV – Quais os elementos facilitadores a esse mesmo processo?

E3 - Como elementos facilitadores acho que é a questão de aprendermos sempre mais e de podermos refletir sobre as nossas práticas pedagógicas e ir aperfeiçoando sempre, especialmente a nível de programação e avaliação das crianças e ver que realmente elas são

todas diferentes e é verdade, não devemos agir sempre da mesma forma, nem nas nossas práticas, nem com todas as crianças

INV – Quais são na sua opinião as funções de um supervisor?

E3 - Dar conselhos, espicaçar entre aspas a reflexão das práticas, questionar e saber ouvir. Não é questionar como quando estamos no tribunal.

É uma relação recíproca, o supervisor tem que saber ouvir o porquê e tem que ter alguma bagagem que é para isso que está a trabalhar para poder ajudar o profissional que está no terreno a melhorar a sua qualidade em educação.

INV – Que conhecimentos/formação deve ter um supervisor?

E3 - Tem de ser alguém que já trabalhou no terreno, sempre, sempre de preferência para poder , pois só quem está no terreno é que consegue perceber aquilo que se passa na minha sala, não trabalhamos com papeis trabalhamos com crianças, são seres tão sensíveis que só mesmo estando com eles, isto não é um trabalho de escritório, uma cantina. Alguém que não foi educador na prática, mesmo que tenha só estudado, depende da escola mas...um supervisor deverá ter formação e prática na área da educação, como é que poderá avaliar se não tiver conhecimentos teóricos e práticos. Não é preciso muitos anos de prática.

Um bom supervisor tem que ter na base os conhecimentos de um educador.

INV – Quais as competências que deve revelar?

E3 - Comunicar com as pessoas, manter uma postura de ...confiante, que a pessoa possa conversar para poder receber... o que eu estava a dizer à pouco. O supervisor deve fazer as perguntas no sentido de ajudar, porque é que programou assim? Porque fez assim? E interessar-se, ser uma pessoa interessada por aquele trabalho. Não ser uma pessoa que menospreze algum aspeto. Deve tentar saber como é que uma pessoa está a levar por diante a sua prática e tentar ajudar da melhor forma. Quando digo da melhor forma, digo que tem que ser uma pessoa sensível, tem a ver com a forma como comunica com as pessoas, tem de ser um bom comunicador.

Tem de ser visto como uma pessoa que está ali para ajudar, a postura deve ser de recetividade e de apoio e nunca de penalização e de crítica.

INV – Que tipo de relação deve existir entre o supervisor e o(s) supervisionado(s)?

E3 - Confiança, de à vontade.

A relação que se estabelece entre as pessoas é sempre muito diferente, quer seja com um coordenador que já era cá educador, quer seja com alguém que vem de fora. Quando é alguém de dentro é bom que se mantenha o tipo de relacionamento, se é alguém de fora é diferente. Interessa é mantermos sempre uma boa relação, é extremamente importante a nível de estabilidade e de desempenho das nossas funções. É bom que isso aconteça, é bom que isso tenha sempre acontecido.

INV – Que tipo de valores devem estar envolvidos nessa relação? (pedir dois exemplos positivos e dois negativos?)

E3 - Positivos, a aprendizagem continua e podermos refletir sobre as nossas práticas Devemos ser conduzidos a pensar.

Negativos a dificuldade em aceitar as mudanças e aquelas pessoas que dificultam todos os processos.

Mas no meu caso pessoal não consigo encontrar ou definir uma aspeto negativo. A minha relação é bastante boa.

Protocolo de Entrevista

Código: I2-E4

Data: 27 de Outubro de 2014

Início: 16.00h

Fim: 16.10h

Cara colega:

A presente entrevista insere-se num trabalho de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na área de Supervisão e Orientação Pedagógica promovido pelo Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação.

O estudo intitula-se “Representações Sociais de Educadoras de IPSS’s sobre Supervisão Pedagógica”.

Esta entrevista tem como principal objetivo a recolha de informação junto dos educadores de infância que permita analisar as diferenças e semelhanças das representações sociais que têm sobre a supervisão pedagógica.

Desde já, agradece-se sua disponibilidade para responder às questões que se encontram definidas, uma vez que a sua colaboração se reveste de enorme importância relativamente ao estudo que se pretende levar por diante.

Informa-se que todas as declarações e informações dadas durante a entrevista são anónimas e confidenciais e utilizadas apenas no âmbito do presente estudo, solicita-se autorização para proceder à gravação áudio da totalidade da entrevista.

Na transcrição da entrevista todas as informações que de alguma forma contribuam ou possam identificar a instituição ou colaboradores serão omitidas ou codificadas.

Obrigada pela sua colaboração.

INV - Qual a finalidade da supervisão pedagógica na formação inicial?

E4 - É orientar-nos no nosso trabalho e verificar se está tudo de acordo com aquilo que é estipulado pela instituição e com os conhecimentos que nós temos.

INV – Qual a finalidade da supervisão pedagógica na formação continua?

E4 - A formação é sempre uma mais valia na nossa profissão. Já tivemos aqui a supervisora pedagógica a avaliar-nos.

O objetivo é avaliar o nosso trabalho, no fundo, ver o que está bem e o que está menos bem, falar connosco e perceber o que é que podemos melhorar ou não na nossa prática pedagógica.

INV – Quais os principais constrangimentos que pensa que podem afetar o processo supervisiivo?

E4 - Diretamente interfere, porque ninguém gosta de ser observado, ninguém gosta de ser avaliado apesar de estarmos a fazer as coisas com a consciência e sabedoria que nos compete ter, quando estamos a ser observados por vezes sentimo-nos um bocadinho constrangidos, com medo do que poderão pensar, sei lá, se estamos a fazer bem ou não, apesar da pessoa que nos está a avaliar ter os conhecimentos à partida que nós também temos. Na nossa instituição temos avaliação de desempenho, não por escrito, mas a coordenadora faz-nos essa avaliação e esse registo e tivemos uma formação também que tinha a componente teórica e de pois tinha a prática. Veio cá uma supervisora que esteve cá a ver o nosso trabalho, por isso é que eu digo, o único constrangimento que eu senti, apesar de ter corrido bem e de ela ter gostado, mas é sempre uma pessoa que no fundo nos está ali a avaliar, a ver o que é que nós..., porque apesar de sabermos como é que temos que agir por vezes há ali um momento ou outro...e quem trabalha com crianças sabe isso perfeitamente que por vezes nem sempre é o mais correto naquele momento, não é? Para quem está a observar mas na altura foi a situação que surgiu.

INV – Quais os elementos facilitadores a esse mesmo processo?

E4 - Como facilitador é termos outra visão da nossa prática, porque nós podemos achar que realmente estamos naquela linha que está certa e a outra pessoa que está a observar dizer...sim podem seguir essa linha mas poderão aperfeiçoar isto ou aquilo, para que o objetivo seja cumprido com melhor precisão. Saber o que é que ela pensa sobre aquilo, o que fazemos e como é que podemos melhorá-las se for caso disso.

INV – Quais são na sua opinião as funções de um supervisor?

E4 - Portanto, observar o trabalho que vai sendo desempenhado pelos funcionários...não é? E lá está avaliar e ver se realmente está correto ou não e conversar e juntos chegarem a um bom porto. Fornecer apoio e não olharmos o supervisor como a pessoa que está ali para nos dar na cabeça, mas sim para tentarmos melhorar. Eu acho que se houver conversa e se as duas partes se respeitarem acima de tudo conseguem sempre chegar a uma boa equipa de trabalho.

INV – Que conhecimentos/formação deve ter um supervisor?

E4 - Deve ter formação na área em que ele está a exercer a sua competência, não é como os ministros que vão para lá que não são de educação e não são de finanças e não são de nada e depois vão...

Devem ter formação na área da educação, poderá não ser mesmo em educação de infância, se bem que eu acho que devia ser. Mas também devia ter formação específica na área da supervisão, até para que certas atitudes ou comportamentos que vejam possam -se reportar, sejam eles a lá estar e para ver como é que eles próprios reagiriam. Quando nós estamos fora do contexto nem sempre as coisas são iguais.

INV – Quais as competências que deve revelar?

E4 - Deve ser humilde acima de tudo e ter respeito pelos outros, mas a humildade está acima de tudo.

INV – Que tipo de relação deve existir entre o supervisor e o(s) supervisionado(s)?

E4 - Acho que tem que haver um respeito, cada um tem a sua hierarquia e deve ser respeitado, independentemente de se darem muito bem ou outro tipo de relacionamento que tiverem dentro da instituição ou fora, mas têm de se respeitar, tanto o supervisor deve respeitar o supervisionado como o supervisionado deve respeitar o supervisor, mas terem um bom relacionamento dentro dessa base desse respeito que tem que existir entre os dois.

INV – Que tipo de valores devem estar envolvidos nessa relação? (pedir dois exemplos positivos e dois negativos?)

E4 - A confiança, tem de se ter confiança na pessoa. Eu não vejo na supervisão um valor negativo, claro que nem sempre o que nos dizem é bem visto ou aceite, pois também temos o nosso ponto de vista , mas temos de aceitar quando se erra. Não vejo um lado negativo na

supervisão, até porque ao estarem a supervisionar-nos estão a enriquecer-nos também. Vejo com algo de bom e não como algo de mau. Ficamos nervosas, mas temos de aceitar e melhorar.

Protocolo de Entrevista

Código: I2-E5

Data: 27 de Outubro de 2014

Início: 16.30h

Fim: 16.51h

Cara colega:

A presente entrevista insere-se num trabalho de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na área de Supervisão e Orientação Pedagógica promovido pelo Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação.

O estudo intitula-se “Representações Sociais de Educadoras de IPSS’s sobre Supervisão Pedagógica”.

Esta entrevista tem como principal objetivo a recolha de informação junto dos educadores de infância que permita analisar as diferenças e semelhanças das representações sociais que têm sobre a supervisão pedagógica.

Desde já, agradece-se sua disponibilidade para responder às questões que se encontram definidas, uma vez que a sua colaboração se reveste de enorme importância relativamente ao estudo que se pretende levar por diante.

Informa-se que todas as declarações e informações dadas durante a entrevista são anónimas e confidenciais e utilizadas apenas no âmbito do presente estudo, solicita-se autorização para proceder à gravação áudio da totalidade da entrevista.

Na transcrição da entrevista todas as informações que de alguma forma contribuam ou possam identificar a instituição ou colaboradores serão omitidas ou codificadas.

Obrigada pela sua colaboração.

INV - Qual a finalidade da supervisão pedagógica na formação inicial?

E5 - Depende, eu acho que depende de escola para escola, eu por exemplo a realidade da escola onde eu tirei o curso que é a Maria Ulrich, eu na altura tínhamos duas realidades, nós

tínhamos obrigatoriamente, eu tirei em pós-laboral, tínhamos obrigatoriamente de estar a trabalhar durante o dia, portanto o fundamental que elas achavam que era positivo era estarmos com uma educadora, mas eu por exemplo no meu curso chegou a uma altura e que chegou a acontecer-me de eu estar como responsável de sala e só tinha o apoio digamos assim da pessoa que estava a coordenar a instituição, o que por vezes não era um apoio a 100%, porque nós tínhamos várias valências e ela também tinha que estar a dar apoio. Portanto se funcionar neste sentido o apoio da supervisão pedagógica é muito importante. As três vezes que nós recebíamos a supervisora, três visitas ao longo do ano não é muito, mas por vezes esclarecia-nos algumas dúvidas que tivéssemos. Mas o normal digamos assim é estarmos a trabalhar com uma educadora, eu acho que aí a função do orientador ou orientadora é de orientar, é dar alguns esclarecimentos, é mostrar alguns caminhos que a estagiária, digamos assim, possa fazer. Mas depois aí também temos que ver com o modelo da instituição em que está inserido, com a faixa etária onde está inserida, tem a ver com várias realidades. Porque apesar de eu achar que é muito importante, também acho que por vezes pode não ser benéfico principalmente quando só fazem três visitas, por vezes só se baseiam nessas três visitas e a realidade não é só as três vistas. Portanto eu acho que não podem, eu acho que aí o papel é mesmo...é como se fosse um saco, é como se nós tivéssemos dois sacos e a orientadora fosse nos dando algumas pistas, fosse nos dando alguns fios condutores que pudéssemos seguir, nós aí é que depois conseguir dividir o que é de bom para um saco e o que não se pode aproveitar para outro, porque depois também tem a ver com a realidade onde nós estamos inseridas e também ter a ver com os valores que cada uma defende. Porque eu acho que uma orientadora pode vir naquele dia e achar “se fosse a si fazia doutra maneira” mas depois também tem que ter em conta que o modelo da instituição diz que não é da outra maneira que se faz , nós temos algumas condutas que temos que seguir.

Portanto eu acho que realmente o papel do orientador é mesmo orientar no sentido de nos ir dando as laranjinhas para nós irmos espremendo o sumo, não é só cingir-nos só aquilo, porque eu até posso não concordar com a orientadora, não concordar com o modelo que me está a ser transmitido, por vários motivos, se calhar já trabalho naquela instituição à muitos anos, portanto já conheço a mobília da casa como se costuma dizer.

Elas têm muita informação, pois contactam com muitas instituições e apesar de não haver instituições modelo conhecem outro tipo de realidade, se calhar uma funciona de uma maneira e outra de outra, portanto eu acho que até o orientador se tem que adaptar um bocadinho à nossa realidade, não é chegar lá e varrer a casa todo e pôr isto a funcionar como deve ser, eu

acho que é mesmo ir dando ideias e sugestões e ir dando um apoio mas nunca obrigar entre aspas o estagiário cumpra à risca. O nome está explícito, está adequado o orientador orienta.

INV – Qual a finalidade da supervisão pedagógica na formação continua?

E5 - A supervisão é pavoroso, nós já tivemos aqui e nós quando soubemos...agora que já somos todas formadas vamos ter aí uma orientação ou vamos ser avaliadas, é pavoroso no sentido em que estamos novamente a ser observadas, logo o termo é esse, eles limitam-se a estar sentados dentro da sala, com o dito bloquinho todos os erros e não só ia apontando. Acho que aí pelo menos para mim funciona como o intercâmbio com outras realidades, pelo menos para mim, funciona de uma maneira de eu obter mais informação , pois eu só conheço a minha realidade, portanto não tenho muito contacto com outras colegas educadoras, só tenho o contacto do nosso grupo aqui dentro, doutras nem nunca mais tive contacto.

Eu acho que aí, nesses moldes acho que a orientação funciona como uma obtenção de informação de outras realidades que a supervisora possa conhecer e eu aí posso tirar partido. É claro que acaba também por ser um esclarecimento de dúvidas.

INV - E, internamente isso não acontece com a coordenação pedagógica da instituição, vocês não partilham, não trocam, não refletem conjuntamente?

E5 - Este ano está a ser mais benéfico é verdade, estamos a funcionar de outra forma, mas eu acho que mesmo assim devia haver mais. E pois o facto de estarmos aqui todas às vezes limita-nos um bocadinho pois falta uma, faltam muitas mas pronto..mas este ano estamos a funcionar de outra forma, mais positiva, mais de trocar realmente ideias, mas isso pois tem a ver com o número de vezes que nos juntamos, o que por vezes em termos de horários também é complicado, mas...sim...com a coordenação se houver um...pelo menos da nossa parte, eu falo por mim, se houver uma dificuldade qualquer “olha surgiu isto assim” acabamos sim por ter feedback

INV – Quais os principais constrangimentos que pensa que podem afetar o processo supervisivo?

E5 - Eu acho que às vezes o que pode acontecer é, para já depende muito da experiência que tenha o supervisor, porque por vezes são pessoas que tiraram o curso de educadoras, que estiveram no direto um, dois, três anos já há muiiito tempo a trás e por vezes o que acontece é que a nossa memória às vezes é um bocadinho curta, porque apesar de termos a experiência

de educadora eu acho que não à nada como estar no direto todos os dias. Eu acho que às vezes o que acontece é isso mesmo é que pois o supervisor sim senhora vai a várias instituições , contacta com várias educadoras, com vários grupos de crianças, mas não é a mesma coisa e há realidades que se vão perdendo e há aspetos que vão ficando para trás porque o facto de não contactarem todos os dias...eu dou-lhe um exemplo, eu neste momento estou num grupo de quatro anos, para o ano se tudo correr bem e se não houver nenhum acidente aqui na instituição eu passo para os cinco anos, depois dos cinco anos eu vou, se não houver nenhum reestruturamento aqui na instituição eu vou passar para a sala de um ano, acontece é que a minha experiência com a sala de um ano já passaram quatro anos, por exemplo eu peguei neste grupo na sala de um ano e fiz o percurso até aos cinco, quando regressar ao um ano, eu própria no primeiro mês vou andar a adaptar-me a eles e a uma nova realidade com crianças de um ano. Portanto eu sou educadora e todos os anos estou a trabalhar e á coisas ali no inicio que eu tenho de andar a ajustar-me ao terreno e às dificuldades. Um supervisor que não tenha esta experiência eu acho que há coisas que por muita informação, por muita formação que vá tendo vai-se perdendo, porque as crianças estão cada vez mais exigentes, os comportamentos cada vez refletem mais o stress do dia a dia e há coisas que o supervisor até pode opinar que não vai funcionar.

INV - Aqui no seu dia a dia quais são acha que são os principais entraves na sua relação com a coordenação/supervisão?

E5 - A falta de tempo, eu própria tenho um problema, eu própria tenho uma grande dificuldade em gerir o meu tempo , é um problema, já tive formação sobre isso mas eu acho que não resulta. Eu tenho um grave na gestão do tempo. Sim, às vezes é o tempo, pois nós somos uma instituição grande, razoavelmente comparada com outras somos muitas aqui dentro e por vezes compreendo que por parte da supervisão às vezes por muito que se queira não se consegue chegar a todo lado, às vezes há este problema.

INV – Quais os elementos facilitadores a esse mesmo processo?

E5 - O facto de também estar na área ajuda, porque há supervisores que não são, não têm como formação base a educação de infância, eu acho que estar na área ajuda, pelo menos conhece a realidade... ser uma pessoa que também conhece a instituição e o funcionamento da instituição e que já faz parte da instituição à muitos anos e conhece as pessoas e as nossas

famílias digamos assim, também ajuda muito. Às vezes também pode ser um aspeto negativo, mas não é positivo.

INV – Quais são na sua opinião as funções de um supervisor?

E5 - As funções que ele tem? Eu não ia muito pelas funções, porque como é que eu hei-de explicar, porque eu acho que quem está nesse papel principalmente aqui e tendo em conta a instituição, tem sempre que ...para além de que...dar apoio ao nível do pessoal e de saber e conseguir gerir o pessoal, depois também tem a parte das famílias dos utentes. Portanto é uma pessoa que tem de estar disponível tanto para a parte da gestão de pessoal, do acompanhamento pedagógico aqui dentro ao nível do apoio às educadoras também tem que estar a dar a cara pela instituição às famílias. Eu acho que eu ia mais pelas características que tem de ter , eu acho que é mais por aí, tem que ser uma pessoa acessível, tem que ser uma pessoa imparcial, tem que ser uma pessoa que está disponível quase 24 horas por dia (risos) o que é verdade, portanto eu ia mais por aí, porque nós sabemos que nestas instituições e a não ser que haja outro modelo, aqui o nosso modelo é que a diretora pedagógica além de dar o apoio pedagógico às educadoras e fornecer todo o tipo de informações e conseguir organizar reuniões e conseguirmos estruturar o ano letivo todas juntas, pois também tem que ter a parte da gestão de pessoal, das faltas e das ausências...nós somos aqui todas mulheres, quando uma está uma criancinha doente...quando uma falta, faltam logo mais uma ou duas ou três, mas depois também tem de fazer a parte do acompanhamento das famílias aqui dentro, tem que gerir isso tudo...não é fácil.

INV – Que conhecimentos/formação deve ter um supervisor?

E5 - Eu já disse, acho que deve ser educador, nesta realidade eu acho que é muito importante, eu acho que é uma pessoa que tem conhecimentos, que tem contactos com a nossa realidade e que pode sempre por-se do nosso lado, perceber como é que funciona porque a vertente de psicologia é sempre a vertente de psicologia é um campo diferente, não tem nada a ver, nós temos outro *nowhaw* temos uma realidade diferente.

INV – Quais as competências que deve revelar?

E5 - Imparcialidade e disponibilidade, tem de ser uma pessoa com paciência (risos) tão paciente...é que o problema de sermos todas mulheres é isso mesmo é porque nesta área não

há muitos homens, há muito poucos e nós somos um ser muito complicadinho quando queremos, mas eu acho que se for uma pessoa disponível, parcial, eu acho que o resto vem por acréscimo, não pode ser uma pessoa impulsiva porque tem que servir quase de modelo para as outras todas, portanto tem que ser uma pessoa que tenha um q.b., é claro que ninguém é de ferro, também tem que ter ali uma altura...mas também tem que ser uma pessoa de pulso, não é?... porque às tantas nós conseguimos dar a volta por outro lado e levar o barco ao nosso porto, mas eu acho que é isso.

INV – Que tipo de relação deve existir entre o supervisor e o(s) supervisionado(s)?

E5 - Eu costumo dizer que no trabalho não há amigos, no trabalho não há amigas. Fora do trabalho é uma coisa dentro do trabalho é outra, portanto eu olho para a minha supervisora como a minha superior hierárquica, que eu tenho que respeitar, posso não concordar mas tenho de respeitar porque ela é minha superior hierárquica portanto aqui no trabalho não há amigas porque se houver amigas depois há ali um conflito e as coisas não correm bem, portanto eu aqui sou a... educadora da sala dos [] e a minha superior hierárquica é a [] que é a diretora pedagógica da instituição, portanto tem de ser um relacionamento profissional só...só profissional não pode haver... se não às tantas nós temos a capacidade de distinguir as duas coisas à um lado que não fica bem e eu acho que para se evitar isso não há amizades aqui dentro.

INV – Que tipo de valores devem estar envolvidos nessa relação? (pedir dois exemplos positivos e dois negativos?)

E5 - Respeito, eu acho que o respeito é o mais importante, se uma das partes perder o respeito pelas outras não se vai conseguir funcionar e eu acho que fica sempre essa pedrinha dentro do sapato, eu acho que tem que ser, pode haver outros, pode haver admiração, mas eu acho que o respeito é fundamental e perceber que o papel da outra pessoa...até pode haver um dia que eu ache que foste injusta para comigo mas nós temos que perceber que a regra tem de ser igual para todas, se calhar naquele dia eu precisava de um bocadinho mais, eu precisava que abrisse aquela exceção, mas eu também tenho de perceber que em termos de grupo depois a outra parte não percebe porque é que houve a abertura da exceção, portanto eu acho o respeito é fundamental.

INV - E pela negativa, que tipo de valores é que não devem estar envolvidos nesta relação?

E5- Eu à bocadinho foquei que a parcialidade é um problema, porque às vezes a parcialidade funciona muito como amiga... amizade, às vezes por muito que nós queiramos dosear não conseguimos, portanto às vezes a amizade pode ser um dos problemas e depois se houver ali...tem de ser uma pessoa com um sentido de justiça muito apurado para conseguir gerir um grupo de pessoas. Tem de haver um meio termo entre a justiça e a amizade, tem que ser muito bem doseado.

Protocolo de Entrevista

Código: I2-E6

Data: 17 de Outubro de 2014

Início: 17.10h

Fim: 17.26h

Cara colega:

A presente entrevista insere-se num trabalho de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na área de Supervisão e Orientação Pedagógica promovido pelo Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação.

O estudo intitula-se “Representações Sociais de Educadoras de IPSS’s sobre Supervisão Pedagógica”.

Esta entrevista tem como principal objetivo a recolha de informação junto dos educadores de infância que permita analisar as diferenças e semelhanças das representações sociais que têm sobre a supervisão pedagógica.

Desde já, agradece-se sua disponibilidade para responder às questões que se encontram definidas, uma vez que a sua colaboração se reveste de enorme importância relativamente ao estudo que se pretende levar por diante.

Informa-se que todas as declarações e informações dadas durante a entrevista são anónimas e confidenciais e utilizadas apenas no âmbito do presente estudo, solicita-se autorização para proceder à gravação áudio da totalidade da entrevista.

Na transcrição da entrevista todas as informações que de alguma forma contribuam ou possam identificar a instituição ou colaboradores serão omitidas ou codificadas.

Obrigada pela sua colaboração.

INV - Qual a finalidade da supervisão pedagógica na formação inicial?

E6 - Acho que a supervisão aí é muito importante, apesar de eu achar que nós quando acabamos o curso estamos ainda só com 50% da preparação para estar perante de um grupo, acho que depois também depende da nossa prática e da reflexão das nossas práticas depois ao longo do nosso trabalho, mas eu acho que a supervisão aí deve-nos ensinar mais do que estar perante um grupo e ensinar-nos a refletir sobre essas práticas ou seja aí a supervisão é uma orientação para analisar a nossa prática e ensinar-nos de uma certa forma a refletir sobre ela, não propriamente dizer não faças assim, faz como eu quero ou como eu trabalho, acho não é tanto nessa linha é mais numa linha de orientar para que no futuro nós próprias a saber-mos refletir sobre as nossas práticas, que eu acho que nenhum grupo é igual a nenhum grupo, nós nas nossas práticas nenhum dia é igual a nenhum dia e eu acho que o importante no início é mesmo ensinar-nos a refletir porque é que fizeste assim?, será se fosse assim não seria melhor? Ou perante esta ato ou atitude ... acho que é numa linha de orientação, de preparação para a nossa prática

INV – Qual a finalidade da supervisão pedagógica na formação continua?

E6 - Aí eu acho que continua a ser uma linha de orientação, tal como nós recorremos a várias formações fora do nosso contexto de sala a supervisão dentro da sala acaba por ser também uma formação, eu acho que muitas vezes o que acontece é que quando á supervisão é nos colocada uma pessoa que á partida também não conhece o grupo ou a rotina ou os antecedentes do grupo e por vezes as nossas práticas também vão de acordo a isso e eu acho que pois também tem de haver...lá está essa ligação após a observação do supervisor de nós próprias refletirmos e comunicarmos porque é que tomámos aquela atitude e não aquela, eu acho que continua a ser uma forma de orientação, se calhar não tão bem recebida depois de termos o curso, não é?

INV - Estamos a falar de supervisão externa e quando estamos a falar em termos daquilo que é o papel de no vosso caso da diretora pedagógica, em termos de supervisão interna, qual é que acha que é a finalidade do trabalho desenvolvido pela diretora?

E6 - Eu nesse caso tenho uma opinião que eu acho que as instituições, que ás vezes não acontece, devem trabalhar... nós somos quatro educadores por exemplo de pré, eu acho que deviam trabalhar todas mais ou menos na mesma linha, apesar de nós sermos muito diferentes. Eu acho que aí cabe ao papel da coordenadora orientar-nos de forma também

porque nos conhece de forma externa e fora das nossas salas...tá bem nós apesar de comunicarmos umas com as outras o trabalho que desenvolvemos eu acho que ela estando de fora acaba por ter a percepção de uma forma global das educadoras que estão naquela valência e eu acho que o papel dela é muito de orientação para haver um fio condutor do mesmo trabalho desenvolvido porque nós aqui estamos numa instituição, eu acho que o trabalho que sai lá para fora deve ser de uma instituição e não de uma educadora A, B ou C e neste caso eu acho que é muito importante mesmo as reuniões entre as educadoras com ela para haver esse fio condutor de um trabalho coletivo

INV – Quais os principais constrangimentos que pensa que podem afetar o processo supervisivo?

E6 - Eu acho que principal sentimento do educador quando está sobre essa perspectiva é mesmo... por exemplo há um conflito entre as crianças onde nós tenhamos que intervir... eu acho que quem está de fora tem sempre uma ideia, se calhar por exemplo nós em certo momento temos de chamar à atenção e por exemplo uma pessoa que está de fora não o faria. Eu acho que nós sentimo-nos sempre mais constrangidos, acho que há ali uma barreira porque eu acho que até nós quando estamos contactar com as outras educadoras se calhar por vezes olhamos e como nós tomamos alguma atitude não tão correta, mas se calhar nós pensávamos eu não o faria, mas a pessoa é que está no contexto da situação.

INV - Um dos constrangimentos pode ser a presença de uma pessoa na sala?

E6 - Eu acho que é um bocadinho, eu acho que por mais que a pessoa esteja à vontade com a sua prática pedagógica ...tendo uma pessoa que não a conhece, não é por exemplo a nossa coordenadora, se a nossa coordenadora entrar na sala nós continuamos o nosso trabalho normalmente, se houver uma pessoa de caderno, isso causa sempre...principalmente se tiver aquela postura de observação de estar sentada com um caderno ou com uma folha, eu acho que para todos nós...

INV - E internamente?

E6 - Eu acho que mesmo que haja ou que exista algo que ela nos aponte ou que não seja tão correto nós à partida estamos mais à vontade ou...a supervisão é completamente diferente porque ela entra na sala, eu pelo menos continuo o meu trabalho como se nada fosse é claro

que se ela apontar eu tento-me justificar como tentaria justificar-me com outra pessoas, mas eu acho que pronto nós somos seres humanos e a ligação acaba por ser diferente.

INV – Quais os elementos facilitadores a esse mesmo processo?

E6 - Eu acho que é depois haver uma opinião externa sobre a nossa prática, alguém que tal como nós, nós temos uma auxiliar na sala mas acaba por...mesmo que haja um bom diálogo, acho que uma pessoa de fora e nesse caso e aí já será melhor que a coordenadora pedagógica que nos conhece, uma pessoa de fora nos fazer perceber a nossa prática acho que é muito bom. Se houver uma boa ligação entre o que ela vê e o que nos possa transmitir a seguir, pronto, porque eu acho que o que é importante lá está...a pessoa que vem avaliar a nossa prática ou supervisionar ela pode apontar mas acho que é bom depois haver aquela parte fora outro contexto, naquele momento se calhar nós não iríamos receber tão bem e se calhar passado aquela hora e já estamos só as duas reunidas...olha naquele ponto e lá está o refletir.

INV – Quais são na sua opinião as funções de um supervisor?

E6 - Eu acho que mais do que avaliar é orientar, seguir uma linha, dar-nos outra perspetiva, eu acho que nós também, pronto há muitas de nós que acabamos por tirar um curso e estagnar um bocadinho, pronto, e eu acho que isso faz-nos...o contacto com outras realidades e outras pessoas faz-nos pensar e estar alerta para outras situações, eu acho que é sempre bom quando alguém nos aponta não só as qualidades que nós temos como profissionais mas também os erros e eu acho que nesse ...pronto nós já tivemos uma pessoa por exemplo na sala e eu acho que é muito importante, acho que a pessoa acaba por nos alertar e abrir horizontes que se calhar nós no dia a dia acabamos por não ter.

INV – Que conhecimentos/formação deve ter um supervisor?

E6 - Acima de tudo eu acho que deve ser licenciado em educador de infância, depois a partir daí...deve ser uma pessoa ou que exerça ainda a profissão ou que não tenha deixado de exercer por exemplo á dez anos e que tenha feito da sua vida para cá só supervisão, porque eu acho que nós e isto não é uma critica acho que quando nós deixamos de estar numa sala as coisas são vistas de outra perspetiva e se deixamos de estar um ano, dois ou três, temos muita teoria mas depois acaba por ser um bocadinho colocada de lado. Quando vamos avaliar ou analisar outra pessoa esquecemos um bocadinho já como é que é estar no contexto de sala de

aula por mais teoria que tenham. Eu acho que não deve ser uma pessoa que tenha deixado de exercer, pode não exercer mas pronto não pode ter deixado de exercer à dez anos atrás.

INV – Quais as competências que deve revelar?

E6 - Deve ser uma pessoa calma e imparcial, mesmo que tenha vários contextos, por exemplo se vier a uma instituição que tenha quatro educadores diferentes, nós todas somos diferentes aí deve haver um bocadinho de parte imparcial...depois acho que é tudo o que um líder deve ter, de saber transmitir de forma positiva mesmo os nossos erros, saber avaliar a nossa prática de forma a tirar o bom e a refletir sobre o mau e que seja assim uma pessoa sorridente (risos)

INV – Que tipo de relação deve existir entre o supervisor e o(s) supervisionado(s)?

E6 - Profissional apenas.

INV – Que tipo de valores devem estar envolvidos nessa relação? (pedir dois exemplos positivos e dois negativos?)

E6 - Acho que quando há essa supervisão não sendo da nossa coordenadora pedagógica, deve haver pelo menos contacto a nível pessoal, deve haver mesmo uma divisão, tentar falar apenas não é que não se possa falar do tempo e do dia a dia para haver ali alguma ligação mas eu acho que estritamente deve ser profissional e trabalhar aquilo que é essencial, que eu acho que depois pode entrar no campo da simpatia e nós somos humanos e eu acho que se for para lá do profissional e da base a que nos está a ser proposta acho que depois pode...nós não agradamos a todos...eu acho que ali essencial é a prática pedagógica.

INV - E aqui no dia a dia quais são os valores que não devem existir na relação entre o supervisor e o supervisionado?

E6 - Aí é um bocadinho difícil...eu acho que continua a ser ...haver da parte de quem está acima de nós tem que haver como é óbvio, não pode haver qualquer tipo de relação ou ligação de amizade, isto é amizade pode haver mas tem de haver imparcialidade total e é um bocadinho complicado, como eu digo nós somos seres humanos e às vezes é difícil e às vezes é assim tendo a pessoa que nos está a supervisionar também o curso nós temos todos uma linha diferente e há linhas que nos agradam ou maneiras de trabalhar que nos agradam mais e vão de encontro aquilo que nós estando numa sala faríamos e outras que fogem um

bocadinho, se calhar a pessoa não fazendo por mal valoriza mais aquele trabalho está giro, porque se calhar vai de encontro aquilo com que se identifica, mas tem de ser completamente imparcial.

Por outro lado acho que o supervisor deve ser honesto, correto e cordial mesmo quando critica o nosso trabalho.

Protocolo de Entrevista

Código: I3-E7

Data: 26 de Novembro de 2014

Início: 11.15h

Fim: 11.26h

Cara colega:

A presente entrevista insere-se num trabalho de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na área de Supervisão e Orientação Pedagógica promovido pelo Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação.

O estudo intitula-se “Representações Sociais de Educadoras de IPSS’s sobre Supervisão Pedagógica”.

Esta entrevista tem como principal objetivo a recolha de informação junto dos educadores de infância que permita analisar as diferenças e semelhanças das representações sociais que têm sobre a supervisão pedagógica.

Desde já, agradece-se sua disponibilidade para responder às questões que se encontram definidas, uma vez que a sua colaboração se reveste de enorme importância relativamente ao estudo que se pretende levar por diante.

Informa-se que todas as declarações e informações dadas durante a entrevista são anónimas e confidenciais e utilizadas apenas no âmbito do presente estudo, solicita-se autorização para proceder à gravação áudio da totalidade da entrevista.

Na transcrição da entrevista todas as informações que de alguma forma contribuam ou possam identificar a instituição ou colaboradores serão omitidas ou codificadas.

Obrigada pela sua colaboração.

INV - Qual a finalidade da supervisão pedagógica na formação inicial?

E7 - Serve para nos ajudar a melhorar nas coisas que vamos fazendo, sempre que alguém...normalmente a supervisão pedagógica significa que há alguém com mais formação que nós a ajudar-nos para melhorar.

INV – Qual a finalidade da supervisão pedagógica na formação continua?

E7 - Igual, ou seja serve para nos ajudar, nunca ninguém sabe tudo e todas as opiniões contam, se formos conversando e falando, aquilo que eu acho...eu posso achar de uma maneira porque eu acho que se adequa daquela maneira mas se houver a opinião de outra pessoa que tem outra ideia, outra...se calhar outra estudou noutra escola que eu não estudei, aprendeu de outra forma, serve sempre para nos ajudar a melhorar.

INV – Quais os principais constrangimentos que pensa que podem afetar o processo supervisivo?

E7 - O que eu acho que é mais prejudicial é as pessoas sentirem-se inibidas, quem está a ser avaliado, acaba por nunca estar completamente à vontade por melhor que se dê com as pessoas, por mais à vontade que esteja a fazer aquilo, que está. É o nosso dia a dia há sempre alguém a olhar para nós, ficamos sempre ali...pois há sempre alguma coisa corre mal, as crianças agem de uma forma diferente quando está mais alguém na sala e que não são as pessoas do dia a dia, aí acaba, se calhar não é um constrangimento, não é uma coisa que vá ali e que seja intencional para correr mal, mas há sempre alguma coisa que falha, porque as crianças modificam quando está alguém na sala que não pertence. Sempre, seja quem for, mesmo alguém da instituição, as crianças mudam sempre.

INV – Quais os elementos facilitadores a esse mesmo processo?

E7 - Conhecer as pessoas é bom, e acho que o que facilita é quando nós temos a noção que a pessoa que nos está a supervisionar é alguém que nos vai dar um feedback seja ele positivo ou negativo é sempre para nos ajudar, seja ele qual for, mas o que vem depois...isto correu mal, aquilo e aquilo, mas se calhar se fizesses assim, ou tentasses desta forma corria melhor, desde que seja para ajudar e que seja uma crítica construtiva é sempre facilitador, mas claro que é sempre diferente quando é alguém que conhecemos do dia a dia do que ser um estranho.

INV – Quais são na sua opinião as funções de um supervisor?

E7 - Ajudar, é ajudar no dia a dia as pessoas que têm mais dificuldades, ou seja...não quer dizer que tenham mais dificuldades mas às vezes basta uma criança ser...não estar muito bem naquele dia, às vezes bloqueamos por algum motivo...planeei isto, aquilo ou outro mas agora não estou a ver como é que vou chegar lá, é o ajudar. Eu acho que supervisionar não significa estarmos a controlar para ver se está bem ou se está mal ou se...onde é que falhou neste ponto ou naquele, significa ajudar, estar lá para ajudar quando é preciso, seja em que nível for.

INV – Que conhecimentos/formação deve ter um supervisor?

E7 - Para já acho que tem que fazer parte da equipa, ou seja tem que ser educadora, não faz sentido vir alguém, não é não faz sentido, se calhar não está dentro das rotinas do dia a dia e acaba por haver coisas que nós fazemos que para uma pessoa que está de fora e que não tenha nenhum tipo de conhecimento não faz sentido. Acho que deve ser educador ou alguém que contacte diariamente com o nosso dia a dia e com as nossas rotinas. Toda a formação é sempre útil para ajudar seja quem for. Ser educador é fundamental.

INV – Quais as competências que deve revelar?

E7 - É fundamental que seja uma pessoa honesta, não faça uma coisa pela frente e outra por trás e que independentemente, porque há muitos sítios e aqui isso acontece, pessoas que já se conheciam ou que são amigas na rua, aqui dentro cada qual tem o seu papel e tem a sua função pelo que é fundamental que as pessoas sejam honestas e verdadeiras umas com as outras e que depois o intuito seja sempre de ajudar e nunca de...por pior que seja o relacionamento entre as pessoas deve haver sempre o bom dia, boa tarde é boa educação, portanto não se nega a ninguém e a nível de trabalho é de trabalho que têm de falar e têm que conversar e têm de se ajudar, se ajudar fundamentalmente e não estar a tentar...a honestidade é fundamental par com as colegas, para com as crianças, para com os pais é fundamenta. Claro que temos de ter forma de dizer as coisas com conta peso e medida mas temos de ser verdadeiros e honestos.

INV – Que tipo de relação deve existir entre o supervisor e o(s) supervisionado(s)?

E7 - Deve haver uma boa relação, pode não ser uma relação de amizade porque os amigos são poucos mas acho que as pessoas têm de se dar umas com as outras e é como disse trabalho é trabalho conhaque é conhaque, acabou, e aqui dentro é trabalho por mais que A ou B não

goste de C ou D é trabalho eu tenho o meu papel a outra pessoa tem outro papel e há alguém acima de mim e por aí fora. Nós temos de ter relações profissionais. Do portão para fora como nós dizemos é uma coisa, do portão para dentro é outra completamente diferente, temos de ser profissionais e lidar com esta situação ainda que às vezes não seja fácil.

INV – Que tipo de valores devem estar envolvidos nessa relação? (pedir dois exemplos positivos e dois negativos?)

E7 - Deve haver espírito de equipa quer seja de uma forma geral, quer seja entre salas e continuo a achar que deve haver honestidade e respeito entre as pessoas.

Não pode existir falsidade, mas existe infelizmente. Deveria fazer-se o melhor pelas crianças e por vezes com essa falsidade não fazem e a falta de respeito quer entre colegas, quer entre hierarquias, não devia de haver falta de respeito.

Protocolo de Entrevista

Código: I3-E8

Data: 26 de Novembro de 2014

Início: 11.35h

Fim: 11.50h

Cara colega:

A presente entrevista insere-se num trabalho de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na área de Supervisão e Orientação Pedagógica promovido pelo Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação.

O estudo intitula-se “Representações Sociais de Educadoras de IPSS’s sobre Supervisão Pedagógica”.

Esta entrevista tem como principal objetivo a recolha de informação junto dos educadores de infância que permita analisar as diferenças e semelhanças das representações sociais que têm sobre a supervisão pedagógica.

Desde já, agradece-se sua disponibilidade para responder às questões que se encontram definidas, uma vez que a sua colaboração se reveste de enorme importância relativamente ao estudo que se pretende levar por diante.

Informa-se que todas as declarações e informações dadas durante a entrevista são anónimas e confidenciais e utilizadas apenas no âmbito do presente estudo, solicita-se autorização para proceder à gravação áudio da totalidade da entrevista.

Na transcrição da entrevista todas as informações que de alguma forma contribuam ou possam identificar a instituição ou colaboradores serão omitidas ou codificadas.

Obrigada pela sua colaboração.

INV - Qual a finalidade da supervisão pedagógica na formação inicial?

E8 - Observar e orienta para ver se nós estamos a fazer em aquilo que aprendemos, para depois no futuro quando estivermos sozinhas numa sala e ninguém nos estiver a orientar e ninguém nos está a observar e depois no dia a dia e depois com a prática do dia a dia é que vamos adquirindo aos poucos, mas temos de ter sempre uma supervisão inicial, lembro-me perfeitamente quando era-mos...quando estávamos nos estágios e ia lá a supervisora ficava um bocadinho nervosa e às vezes espalhava e eu tive sempre um dilema era muito tímida e muito envergonhada, agora a coisa mudou um bom bocado mas às vezes ainda me sinto inibida. A orientadora nos estágios dizia-me sempre cuidado...vai ter de mudar muito pois ficava muito tensa, mas a supervisão é muito benéfica pois estamos sempre a aprender.

INV – Qual a finalidade da supervisão pedagógica na formação continua?

E8 - Eu acho que é sempre importante haver supervisão, como eu lhe acabei de dizer estamos sempre a aprender, não sabemos tudo e as formações também são importantes pois há sempre coisas novas, que agora já se fazem de outra maneira que não se faziam à 16 anos atrás. Temos de fazer de vez em quando uma reciclagem e termos reuniões de educadoras periodicamente também é importante, partilhar as coisas que fazemos e quando isso acontece estamos sempre a aprender, nós não sabemos tudo. Acabamos também por aprender com as colegas que vêm de novo.

INV – Quais os principais constrangimentos que pensa que podem afetar o processo supervisivo?

E8 - Deveríamos ter mais reuniões, mas não temos hipóteses, porque há todos os dias natação, pois uma não pode a outra não pode...só um dia por semana é que não temos atividades. Estas reuniões são para delinear trabalhos como por exemplo os preparativos para o natal.

Mas eu não sou de criar grandes confusões, para mim está tudo bem desde que não me pisem os calos. Acho que de um modo geral as coordenações até funcionam bem, tudo o que eles me pedem eu faço e às vezes também preciso da colaboração deles para alguma coisa e nunca nada me foi fechado. Nas reuniões por vezes não é isto que se sente mas...

INV – Quais os elementos facilitadores a esse mesmo processo?

E8 - Por exemplo em relação à coordenadora pedagógica está sempre aqui presente e isso é positivo pois alguma coisa que haja falamos logo com ela e ela depois é que partilha com a coordenadora geral. A coordenadora pedagógica só não resolve se não puder e eu acho que

isso é muito importante, ter coordenadores por setores é uma mais valia, a instituição é muito grande e tem de se dividir o trabalho.

INV – Quais são na sua opinião as funções de um supervisor?

E8 - Aqui nós temos um plano anual de trabalho que é feito em conjunto e depois semanalmente nós fazemos um plano que é afixado à porta e é assim, a não ser que as coisas não estejam direitinhas é normal que a [] passe e veja e se for caso disso que nos chame à atenção. Eu acho que estou a fazer as coisas bem, nunca ninguém me chamou à atenção por isso...

Também temos auditorias internas e eles vão se está tudo direitinho e tudo OK.

INV - A coordenadora de valência também faz esse acompanhamento?

E8 - Sim, ela e o coordenador do ATL eles são os dois auditores internos, eles é que fazem essa supervisão. Quando existe alguma falha falam com a gente e depois reportam à Dr.^a...eles têm reuniões semanais. A coordenadora pedagógica é o elo de ligação entre nós e a coordenação geral e a direção.

INV - Diariamente só lidam com a coordenação de valência?

E8 - Sim, ela às vezes passa diz bom dia, mas é com a [] que falamos diariamente, nunca temos reuniões com a coordenação geral e sempre com os coordenadores das valências onde estamos só em situações pontuais é que a coordenadora geral vem às reuniões.

INV – Que conhecimentos/formação deve ter um supervisor?

E8 - Educador de infância, tem mais sensibilidade, acho que às vezes o facto de a coordenadora geral não estar numa sala faz com que haja coisas que ela não percebe e não tem a nossa sensibilidade porque não é educadora, vai passar mas nunca esteve numa sala, não compreende.

INV – Quais as competências que deve revelar?

E8 - Devem ser simpáticos, eu sei que às vezes há dias em que as pessoas não estão bem, mas não devem deixar transparecer.

Devem ter capacidade para nos ouvir, e devem ser colaborantes e tolerantes.

Devem revelar na relação com os outros que podemos contar com ela (coordenadora)

INV – Que tipo de relação deve existir entre o supervisor e o(s) supervisionado(s)?

E8 - Deve ser uma relação de amizade porque além de ser coordenadora ela também é minha amiga, não tenho uma relação só profissional.

INV – Que tipo de valores devem estar envolvidos nessa relação? (pedir dois exemplos positivos e dois negativos?)

E8 - Desrespeito não pode existir, deve tratar de igual modo toda a gente.

Reconheço que eles têm de engolir muitos sapos e devem ter capacidade de gerir as relações e às vezes não é fácil.

Têm de ter capacidade de não reagir às críticas. Trabalhar com mulheres é muito difícil.

Têm de ser equilibrados, têm de ter uma grande capacidade de encaixe, o dinheiro que ganham não paga as dores de cabeça que estes lugares dão.

Protocolo de Entrevista

Código: I3-E9

Data: 26 de Novembro de 2014

Início: 12.00h

Fim: 12.14h

Cara colega:

A presente entrevista insere-se num trabalho de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na área de Supervisão e Orientação Pedagógica promovido pelo Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação.

O estudo intitula-se “Representações Sociais de Educadoras de IPSS’s sobre Supervisão Pedagógica”.

Esta entrevista tem como principal objetivo a recolha de informação junto dos educadores de infância que permita analisar as diferenças e semelhanças das representações sociais que têm sobre a supervisão pedagógica.

Desde já, agradece-se sua disponibilidade para responder às questões que se encontram definidas, uma vez que a sua colaboração se reveste de enorme importância relativamente ao estudo que se pretende levar por diante.

Informa-se que todas as declarações e informações dadas durante a entrevista são anónimas e confidenciais e utilizadas apenas no âmbito do presente estudo, solicita-se autorização para proceder à gravação áudio da totalidade da entrevista.

Na transcrição da entrevista todas as informações que de alguma forma contribuam ou possam identificar a instituição ou colaboradores serão omitidas ou codificadas.

Obrigada pela sua colaboração.

INV - Qual a finalidade da supervisão pedagógica na formação inicial?

E9 - Orientar, no fundo acaba por ser ali a nossa primeira imagem, o nosso orientador que nos orienta portanto e se calhar...vai depender um bocadinho nos primeiros anos de serviço dessa boa ou má orientação, porque acaba por ser ali o nosso exemplo a seguir.

INV – Qual a finalidade da supervisão pedagógica na formação continua?

E9 - Ali, lá está e eu vejo por mim quem está de fora consegue ter uma perceção diferente porque às vezes fazemos coisas mecanicamente que nem nos apercebemos, pequenas coisas como a nossa postura, a forma como abordamos certas temáticas e alguém que está de fora acaba por nos ajudar, eu vejo nesse sentido, alguém...não é a questão de nos estar a criticar mas ajudar para fazer um melhor trabalho. Para melhorar, cada grupo é um grupo.

INV – Quais os principais constrangimentos que pensa que podem afetar o processo supervisivo?

E9 - Depende sempre do grau de intimidade que existe entre as pessoas, cada pessoa tem a sua personalidade e às vezes há pessoas que não lidam muito bem com alguém que está de fora a dizer certas coisas, mas é assim, também há formas e formas de chegar e de dizer. Eu acho que passa tudo um bocadinho por aí. Se a pessoa vier e disser já pensaste que se calhar podias fazer assim, esta atitude não é a mais correta, acho que depende da forma como a pessoa que está a ver ou seja a supervisionar interage e se dirige à pessoa que está a ser observada. Agora claro que cada pessoa reage de forma diferente, há pessoas que sentem-se completamente à vontade e fazem o seu dia a dia e há outras que acabam por estar constrangidas. Também tem de se ter em atenção que há pessoas que não gostam que se invada o espaço delas.

INV – Quais os elementos facilitadores a esse mesmo processo?

E9 - Acho que tem a ver com o próprio meio e com a habituação, porque o ser humano é por principio adverso às mudanças. Ou seja no meu caso agora não já não me faz diferença e até procuro se podem passar por lá para verem e sentirem algumas dificuldades que por vezes tenho. A supervisão é um grande percurso mas se a pessoa quer melhorar deve ver a supervisão como uma ajuda. A opinião dos outros que estão de fora deve ser sempre bem vinda. Ninguém sabe tudo, estamos sempre a aprender.

INV – Quais são na sua opinião as funções de um supervisor?

E9 - Acima de tudo ajudar, acho que ajudar a resolver certos conflitos, às vezes passa por coisas simples, portanto é sempre com o intuito de ajudar e melhorar o trabalho do educadora, porque se for só para criticar e não leva ideias e não tenta dar sugestões isso não é bem vindo, não ajuda nada. O papel do supervisor é mesmo ajudar para que a pessoa consiga crescer e melhorar e fazer um melhor trabalho todos os dias.

INV – Que conhecimentos/formação deve ter um supervisor?

E9 - Isso é muito complicado eu acho que além da formação passa um bocadinho por também por ter um bocadinho de bom senso e da postura da pessoa, honestamente é o que eu penso, toda a formação e coisas técnicas... mas acima de tudo a prática, portanto e não ter problema em partilhar porque hoje em dia as pessoas sabem mas não querem partilhar são egoístas, eu sinto isso. Portanto eu acho que acima de tudo um bocadinho de ir com intenção mesmo de ajudar, portanto não é de eu seu mais que tu, isso assim não funciona.

Podem não ser educadores de infância, desde que tenham formação na área da educação, não estou só a ver que os supervisores têm de ser só educadores, mas claro que ajuda no sentido de ajudar na parte prática pois tem uma visão e uma perspetiva diferente de quem nunca trabalhou na área, mas não me choca nada que sejam outras pessoas.

INV – Quais as competências que deve revelar?

E9 - Tudo depende da realidade da casa, acima de tudo eu acho que alguém que está li no dia a dia e que ajuda, portanto porque se é alguém que vem só de vez em quando acho que isso não resulta, tem que ser alguém que faça parte, que esteja no ativo, no dia a dia que se aperceba da realidade porque alguém que vem de fora é só para ver como é que é nunca consegue acompanhar e ajudar as pessoas. Alguém que está cima de nós nunca é bem visto. Os supervisores neste caso os coordenadores devem revelar paciência acima de tudo saber ouvir, porque hoje em dia as pessoas têm uma grande necessidade de falar e é preciso ouvir, mas saber ouvir, não é ouvir por ouvir todos até os pais têm necessidade de falar às vezes até são coisas que não têm muito a ver com ao contexto da instituição mas precisam de ser ouvidos e os coordenadores acabam por ter esse papel de ouvir as mágoas de todas as pessoas, ora é claro que não é fácil não pode estar a ouvir aqui e a contar além tem de haver

imparcialidade. Se a pessoa for imparcial dificilmente depois poderão apontar o dedo, isto é a base.

INV – Que tipo de relação deve existir entre o supervisor e o(s) supervisionado(s)?

E9 - Eu não diria de amizade, diria de respeito, de partilha mas amizade não, aqui à que saber separar as águas, não quer dizer que as pessoas não possam ser amigas lá fora, mas aqui estamos num contexto diferente e se houver amizade acaba por não se conseguir ser imparcial, acho que acima de tudo de respeito e de interajuda.

INV – Que tipo de valores devem estar envolvidos nessa relação? (pedir dois exemplos positivos e dois negativos?)

E9 - Positivos a interajuda e a partilha e negativos acho que negativo é sempre haver alguém que nos está a avaliar. Outro aspeto é a invasão do espaço, da privacidade, acho que passa um bocadinho por aí

Quadros para cada questão

QUESTÃO 1 - Qual a finalidade da supervisão pedagógica na formação inicial?

E1 - Além de fazer aquelas coisas todas que são óbvias, horários, de fazer com que a instituição corra bem ao nível do pessoal, não é?, estar sempre assegurado o horário... são as finalidades básicas, depois aquilo que eu achava é aquilo que encontro agora, que é o acompanharmos as educadoras, o ajudarmos a ser uma pessoa que quando temos alguma dúvida que nos ajuda a resolver, quando temos algum problema é alguém que nos ajuda a resolver, quando precisamos alguém que nos apoia. Portanto aquilo que eu achava que seria uma coordenadora é o que eu neste momento encontro. Já tive momentos em que não encontrei isso numa coordenadora...já aconteceu...bastantes momentos que não encontramos isso, mas neste momento temos.

E2 - Orientar no fundo o trabalho dos educadores a nível de projetos educativos, do projeto pedagógico. Por as equipas a funcionar no fundo a dialogar umas com as outras. Ter um bocadinho o papel de líder. No fundo acho que a supervisão tem a ver com o papel de líder. Tem que se perceber que a supervisão é um lugar de chefia, no fundo, dito por outras palavras tem que haver uma hierarquia na supervisão pedagógica, pronto. E acho que qualquer educadora não tem que levar a mal nem se a coordenadora pedagógica ou a supervisora pedir para mostrar todo o trabalho que é feito e desenvolvido em sala de aula com as crianças.

E3 - Penso que será averiguar se esta tudo nos conformes, se nós temos um comportamento correto nas nossas salas...isto em sala, a supervisão quando os orientadores vão observar. Estar atentos à forma como desempenhamos a atividade, estarem atentos ao nosso relacionamento com as crianças para depois nos poderem ensinar nesses aspetos mais importantes.

E4 - É orientar-nos no nosso trabalho e verificar se está tudo de acordo com aquilo que é estipulado pela instituição e com os conhecimentos que nós temos.

E5 - Depende, eu acho que depende de escola para escola, eu por exemplo a realidade da escola onde eu tirei o curso que é a Maria Ulrich, eu na altura tínhamos duas realidades, nós tínhamos obrigatoriamente, eu tirei em pós-laboral, tínhamos obrigatoriamente de estar a

trabalhar durante o dia, portanto o fundamental que elas achavam que era positivo era estarmos com uma educadora, mas eu por exemplo no meu curso chegou a uma altura e que chegou a acontecer-me de eu estar como responsável de sala e só tinha o apoio digamos assim da pessoa que estava a coordenar a instituição, o que por vezes não era um apoio a 100%, porque nós tínhamos várias valências e ela também tinha que estar a dar apoio. Portanto se funcionar neste sentido o apoio da supervisão pedagógica é muito importante. As três vezes que nós recebíamos a supervisora, três visitas ao longo do ano não é muito, mas por vezes esclarecia-nos algumas dúvidas que tivéssemos. Mas o normal digamos assim é estarmos a trabalhar com uma educadora, eu acho que aí a função do orientador ou orientadora é de orientar, é dar alguns esclarecimentos, é mostrar alguns caminhos que a estagiária, digamos assim, possa fazer. Mas depois aí também temos que ver com o modelo da instituição em que está inserido, com a faixa etária onde está inserida, tem a ver com várias realidades. Porque apesar de eu achar que é muito importante, também acho que por vezes pode não ser benéfico principalmente quando só fazem três visitas, por vezes só se baseiam nessas três visitas e a realidade não é só as três vistas. Portanto eu acho que não podem, eu acho que aí o papel é mesmo...é como se fosse um saco, é como se nós tivéssemos dois sacos e a orientadora fosse nos dando algumas pistas, fosse nos dando alguns fios condutores que pudéssemos seguir, nós aí é que depois conseguir dividir o que é de bom para um saco e o que não se pode aproveitar para outro, porque depois também tem a ver com a realidade onde nós estamos inseridas e também ter a ver com os valores que cada uma defende. Porque eu acho que uma orientadora pode vir naquele dia e achar “se fosse a si fazia doutra maneira” mas depois também tem que ter em conta que o modelo da instituição diz que não é da outra maneira que se faz, nós temos algumas condutas que temos que seguir. Portanto eu acho que realmente o papel do orientador é mesmo orientar no sentido de nos ir dando as laranjinhas para nós irmos espremendo o sumo, não é só cingir-nos só aquilo, porque eu até posso não concordar com a orientadora, não concordar com o modelo que me está a ser transmitido, por vários motivos, se calhar já trabalho naquela instituição à muitos anos, portanto já conheço a mobília da casa como se costuma dizer. Elas têm muita informação, pois contactam com muitas instituições e apesar de não haver instituições modelo conhecem outro tipo de realidade, se calhar uma funciona de uma maneira e outra de outra, portanto eu acho que até o orientador se tem que adaptar um bocadinho à nossa realidade, não é chegar lá e varrer a casa todo e pôr isto a funcionar como deve ser, eu acho

que é mesmo ir dando ideias e sugestões e ir dando um apoio mas nunca obrigar entre aspas o estagiário cumpra à risca. O nome está explícito, está adequado o orientador orienta.

E6 - Acho que a supervisão aí é muito importante, apesar de eu achar que nós quando acabamos o curso estamos ainda só com 50% da preparação para estar perante de um grupo, acho que depois também depende da nossa prática e da reflexão das nossas práticas depois ao longo do nosso trabalho, mas eu acho que a supervisão aí deve-nos ensinar mais do que estar perante um grupo e ensinar-nos a refletir sobre essas práticas ou seja aí a supervisão é uma orientação para analisar a nossa prática e ensinar-nos de uma certa forma a refletir sobre ela, não propriamente dizer não faças assim, faz como eu quero ou como eu trabalho, acho não é tanto nessa linha é mais numa linha de orientar para que no futuro nós próprias a saber-mos refletir sobre as nossas práticas, que eu acho que nenhum grupo é igual a nenhum grupo, nós nas nossas práticas nenhum dia é igual a nenhum dia e eu acho que o importante no início é mesmo ensinar-nos a refletir porque é que fizeste assim?, será se fosse assim não seria melhor? Ou perante esta ato ou atitude ... acho que é numa linha de orientação, de preparação para a nossa prática.

E7 - Serve para nos ajudar a melhorar nas coisas que vamos fazendo, sempre que alguém...normalmente a supervisão pedagógica significa que há alguém com mais formação que nós a ajudar-nos para melhorar.

E8 - Observar e orienta para ver se nós estamos a fazer em aquilo que aprendemos, para depois no futuro quando estivermos sozinhas numa sala e ninguém nos estiver a orientar e ninguém nos está a observar e depois no dia a dia e depois com a prática do dia a dia é que vamos adquirindo aos poucos, mas temos de ter sempre uma supervisão inicial, lembro-me perfeitamente quando era-mos...quando estávamos nos estágios e ia lá a supervisora ficava um bocadinho nervosa e às vezes espalhava e eu tive sempre um dilema era muito tímida e muito envergonhada, agora a coisa mudou um bom bocado mas às vezes ainda me sinto inibida. A orientadora nos estágios dizia-me sempre cuidado...vai ter de mudar muito pois ficava muito tensa, mas a supervisão é muito benéfica pois estamos sempre a aprender.

E9 - Orientar, no fundo acaba por ser ali a nossa primeira imagem, o nosso orientador que nos orienta portanto e se calhar...vai depender um bocadinho nos primeiros anos de serviço dessa boa ou má orientação, porque acaba por ser ali o nosso exemplo a seguir.

QUESTÃO 2 - Qual a finalidade da supervisão pedagógica na formação continua?

E1 - Mais e melhor, é uma pessoa que...que... que ajuda não é a palavra, que fomenta vá a troca de experiências entre educadores mais velhos e educadoras mais novas, por exemplo, portanto é um ponto positivo também a favor da coordenação e acho que é importante porque nós enquanto mais velhas temos muita experiência, mas falta-nos muitas ideias novas que as mais novas trazem, portanto quem está disposto a aprender tem todas as ferramentas.

E2 - As educadoras ao fim de um certo tempo têm uma bagagem diferente, não é? Também como eu costumo dizer, não podemos ficar paradas e acharmos que só a prática é que conta. Temos de nos andar sempre a informar, a atualizar. O papel da supervisão pedagógica é se calhar também chamar as educadoras para. Há esta formação, há este curso, é melhor vocês irem fazer...vejam lá. Porque no fundo as instituições, o papel das instituições é fazer com que as educadoras se atualizem, não é só porque temos muitos anos de serviço que sabemos tudo. A prática é uma mais valia mas não é só. O supervisor deve pôr-nos a pensar, não é só fazer, temos que pensar. Não é só reuniões porque temos de fazer isto assim, assim é o porquê, porque é que fazemos? Porque fizeram desta maneira e não fizeram de outra, quais os objetivos das nossas práticas? Não devemos fazer só por fazer, só porque é muito bonito e devemos pensar o que é que é melhor para as crianças deve ser o ponto de partida. Não deverá ser só o papel da supervisora pedagógica isto tem um bocadinho a ver com o pessoal técnico todo. Não é só ficar à espera. Espera aí que a colega é que é a coordenadora ela que faça. Esta não é a minha ideia. Eu acho que a coordenadora é uma mais valia, é o ponto de referência, é ela que pode ter entre aspas a rédea da questão, das situações, das reuniões, mas nós temos que cooperar e temos também de ajudar bastante. Somos um todo.

E3 - O supervisor deve estar atento sempre à qualidade do ensino, à qualidade que se pratica, portanto não a nível da instituição, a nível do país mesmo, ter uns itens um bocadinho mais abrangentes de qualidade. Tanto na forma como eu desempenho as minhas funções, a planificação e avaliação. Sem dúvida que o supervisor pode sempre transmitir mais coisas, aprendemos uns com os outros e a formação é continua e tem todo o valor. Estamos em estádios diferentes de aprendizagem mas o supervisor mantém a finalidade que é continuar a ajudar e continuar...a contribuir para que nós sejamos melhores profissionais. Aprendemos

muito uns com os outros, não tem tanto aquela componente de ensinar como na formação inicial, mas dar outros conselhos noutras sentidos e mais abrangentes. O supervisor alerta-nos sobre as nossas práticas.

E4 - A formação é sempre uma mais valia na nossa profissão. Já tivemos aqui a supervisora pedagógica a avaliar-nos. O objetivo é avaliar o nosso trabalho, no fundo, ver o que está bem e o que está menos bem, falar connosco e perceber o que é que podemos melhorar ou não na nossa prática pedagógica.

E5 - A supervisão é pavoroso, nós já tivemos aqui e nós quando soubemos...agora que já somos todas formadas vamos ter aí uma orientação ou vamos ser avaliadas, é pavoroso no sentido em que estamos novamente a ser observadas, logo o termo é esse, eles limitam-se a estar sentados dentro da sala, com o dito bloquinho todos os erros e não só ia apontando. Acho que aí pelo menos para mim funciona como o intercâmbio com outras realidades, pelo menos para mim, funciona de uma maneira de eu obter mais informação, pois eu só conheço a minha realidade, portanto não tenho muito contacto com outras colegas educadoras, só tenho o contacto do nosso grupo aqui dentro, doutras nem nunca mais tive contacto. Eu acho que aí, nesses moldes acho que a orientação funciona como uma obtenção de informação de outras realidades que a supervisora possa conhecer e eu aí posso tirar partido. É claro que acaba também por ser um esclarecimento de dúvidas.

INV - E, internamente isso não acontece com a coordenação pedagógica da instituição, vocês não partilham, não trocam, não refletem conjuntamente?

E5 - Este ano está a ser mais benéfico é verdade, estamos a funcionar de outra forma, mas eu acho que mesmo assim devia haver mais. E pois o facto de estarmos aqui todas às vezes limita-nos um bocadinho pois falta uma, faltam muitas mas pronto...mas este ano estamos a funcionar de outra forma, mais positiva, mais de trocar realmente ideias, mas isso pois tem a ver com o número de vezes que nos juntamos, o que por vezes em termos de horários também é complicado, mas...sim...com a coordenação se houver um...pelo menos da nossa parte, eu falo por mim, se houver uma dificuldade qualquer “olha surgiu isto assim” acabamos sim por ter feedback.

E6 - Aí eu acho que continua a ser uma linha de orientação, tal como nós recorremos a várias

formações fora do nosso contexto de sala a supervisão dentro da sala acaba por ser também uma formação, eu acho que muitas vezes o que acontece é que quando a supervisão é nos colocada uma pessoa que a partida também não conhece o grupo ou a rotina ou os antecedentes do grupo e por vezes as nossas práticas também vão de acordo a isso e eu acho que pois também tem de haver...lá está essa ligação após a observação do supervisor de nós próprias refletirmos e comunicarmos porque é que tomámos aquela atitude e não aquela, eu acho que continua a ser uma forma de orientação, se calhar não tão bem recebida depois de termos o curso, não é?

E7 - Igual, ou seja serve para nos ajudar, nunca ninguém sabe tudo e todas as opiniões contam, se formos conversando e falando, aquilo que eu acho...eu posso achar de uma maneira porque eu acho que se adequa daquela maneira mas se houver a opinião de outra pessoa que tem outra ideia, outra...se calhar outra estudou noutra escola que eu não estudei, aprendeu de outra forma, serve sempre para nos ajudar a melhorar.

E8 - Eu acho que é sempre importante haver supervisão, como eu lhe acabei de dizer estamos sempre a aprender, não sabemos tudo e as formações também são importantes pois há sempre coisas novas, que agora já se fazem de outra maneira que não se faziam à 16 anos atrás. Temos de fazer de vez em quando uma reciclagem e termos reuniões de educadoras periodicamente também é importante, partilhar as coisas que fazemos e quando isso acontece estamos sempre a aprender, nós não sabemos tudo. Acabamos também por aprender com as colegas que vêm de novo.

E9 - Ali, lá está e eu vejo por mim quem está de fora consegue ter uma perceção diferente porque às vezes fazemos coisas mecanicamente que nem nos apercebemos, pequenas coisas como a nossa postura, a forma como abordamos certas temáticas e alguém que está de fora acaba por nos ajudar, eu vejo nesse sentido, alguém...não é a questão de nos estar a criticar mas ajudar para fazer um melhor trabalho. Para melhorar, cada grupo é um grupo.

Questão 3 - Quais os principais constrangimentos que pensa que podem afetar o processo supervisiivo?

E1 - Acabam por ser os mesmos se calhar não é? É o curso de base enquanto que como supervisora se vê a colega que tem o mesmo curso que nós, que poderá eventualmente ter mais anos de serviço fazer alguns erros que não deveriam acontecer, eu acho que deve ser isso que deve ser um bocadinho constrangedor, ter que conversar com essa pessoa e ter que a alertar para esse tipo de erros, não é?

E2 - É assim, a supervisão pedagógica em geral trabalha com as Direções também, isto é a ideia que eu tenho nas IPSS's, logo aí tem que haver cooperação também com a Direção. Ter uma boa relação de trabalho, uma abertura também...fará também uma coordenadora ou a supervisora pedagógica fará um bocadinho a ponte com a Direção. Se a Direção der abertura para que a supervisora pedagógica consiga trabalhar acho que é ótimo e não haverá necessidade das técnicas irem diretamente falarem com a Direção, porque o papel da coordenadora é esse. Por outro lado penso que a maneira de ser da pessoa, da personalidade de cada um , a quantidade de técnicas ou de ajudantes de ação educativa que têm, no fundo que gerir tem tudo a ver. Em relação aos pais também, meio social em que a IPSS está inserida, pronto são muitos fatores. Acho que para se ser supervisora pedagógica tem que se ter ... tem que se estar muito disponível para poder ouvir e muitas das vezes e como se diz, não se pode agradar a todos, mas tem que se ter uma linha orientadora e temos que ver o que é mais correto , mesmo que as outras pessoas não aceitem muito bem , ou que achem que não é assim, mas a coordenadora tem no fundo que gerir as coisas da melhor forma. Lá está voltamos outra vez, para que seja para o bem da criança, que seja para o bem geral dos grupos. Primeiro sempre a criança e depois então os adultos, como eu costumo dizer. Entraves, terá essencialmente a ver com ao grupo de pais e depois com os educadores, os entraves podem ser a nível pessoal. Por outro lado acho também que a supervisão pedagógica está lá no topo e não descer também um bocadinho à terra, por vezes falar abertamente com as pessoas, ter uma relação, não quer dizer uma relação de café, nem..., não é isso que eu quero dizer. As pessoas podem ser amigas mas saberem separar as situações.

E3 - Constrangimentos...não há assim, talvez por nós na instituição termos uma prática de trabalharmos como se diz de porta aberta, estamos muito habituados a que entre alguém na sala, seja a coordenadora, seja alguém que vem visitar as nossas instalações ou da Segurança Social ou...não há assim constrangimento. Não nos inibimos com a presença de ninguém. Talvez a resistência à mudança e a reflexão das práticas, por vezes as pessoas não estão muito dispostas a isso, a refletir.

E4 - Diretamente interfere, porque ninguém gosta de ser observado, ninguém gosta de ser avaliado apesar de estarmos a fazer as coisas com a consciência e sabedoria que nos compete ter, quando estamos a ser observados por vezes sentimo-nos um bocadinho constrangidos, com medo do que poderão pensar, sei lá, se estamos a fazer bem ou não, apesar da pessoa que nos está a avaliar ter os conhecimentos à partida que nós também temos. Na nossa instituição temos avaliação de desempenho, não por escrito, mas a coordenadora faz-nos essa avaliação e esse registo e tivemos uma formação também que tinha a componente teórica e de pois tinha a prática. Veio cá uma supervisora que esteve cá a ver o nosso trabalho, por isso é que eu digo, o único constrangimento que eu senti, apesar de ter corrido bem e de ela ter gostado, mas é sempre uma pessoa que no fundo nos está ali a avaliar, a ver o que é que nós..., porque apesar de sabermos como é que temos que agir por vezes há ali um momento ou outro...e quem trabalha com crianças sabe isso perfeitamente que por vezes nem sempre é o mais correto naquele momento, não é? Para quem está a observar mas na altura foi a situação que surgiu.

E5 - Eu acho que às vezes o que pode acontecer é, para já depende muito da experiência que tenha o supervisor, porque por vezes são pessoas que tiraram o curso de educadoras, que estiveram no direto um, dois, três anos já há muiiito tempo a trás e por vezes o que acontece é que a nossa memória às vezes é um bocadinho curta, porque apesar de termos a experiência de educadora eu acho que não à nada como estar no direto todos os dias. Eu acho que às vezes o que acontece é isso mesmo é que pois o supervisor sim senhora vai a várias instituições , contacta com várias educadoras, com vários grupos de crianças, mas não é a mesma coisa e há realidades que se vão perdendo e há aspetos que vão ficando para trás porque o facto de não contactarem todos os dias...eu dou-lhe um exemplo, eu neste momento estou num grupo de quatro anos, para o ano se tudo correr bem e se não houver

nenhum acidente aqui na instituição eu passo para os cinco anos, depois dos cinco anos eu vou, se não houver nenhum reestruturamento aqui na instituição eu vou passar para a sala de um ano, acontece é que a minha experiência com a sala de um ano já passaram quatro anos, por exemplo eu peguei neste grupo na sala de um ano e fiz o percurso até aos cinco, quando regressar ao um ano, eu própria no primeiro mês vou andar a adaptar-me a eles e a uma nova realidade com crianças de um ano. Portanto eu sou educadora e todos os anos estou a trabalhar e á coisas ali no inicio que eu tenho de andar a ajustar-me ao terreno e às dificuldades. Um supervisor que não tenha esta experiência eu acho que há coisas que por muita informação, por muita formação que vá tendo vai-se perdendo, porque as crianças estão cada vez mais exigentes, os comportamentos cada vez refletem mais o stress do dia a dia e há coisas que o supervisor até pode opinar que não vai funcionar.

E6 - Eu acho que principal sentimento do educador quando está sobre essa perspectiva é mesmo... por exemplo há um conflito entre as crianças onde nós tenhamos que intervir... eu acho que quem está de fora tem sempre uma ideia, se calhar por exemplo nós em certo momento temos de chamar à atenção e por exemplo uma pessoa que está de fora não o faria. Eu acho que nós sentimo-nos sempre mais constrangidos, acho que há ali uma barreira porque eu acho que até nós quando estamos contactar com as outras educadoras se calhar por vezes olhamos e como nós temos alguma atitude não tão correta, mas se calhar nós pensávamos eu não o faria, mas a pessoa é que está no contexto da situação.

E7 - O que eu acho que é mais prejudicial é as pessoas sentirem-se inibidas, quem está a ser avaliado, acaba por nunca estar completamente à vontade por melhor que se dê com as pessoas, por mais à vontade que esteja a fazer aquilo, que está. É o nosso dia a dia há sempre alguém a olhar para nós, ficamos sempre ali...pois há sempre alguma coisa corre mal, as crianças agem de uma forma diferente quando está mais alguém na sala e que não são as pessoas do dia a dia, aí acaba, se calhar não é um constrangimento, não é uma coisa que vá ali e que seja intencional para correr mal, mas há sempre alguma coisa que falha, porque as crianças modificam quando está alguém na sala que não pertence. Sempre, seja quem for, mesmo alguém da instituição, as crianças mudam sempre.

E8 - Deveríamos ter mais reuniões, mas não temos hipóteses, porque há todos os dias natação, pois uma não pode a outra não pode...só um dia por semana é que não temos

atividades. Estas reuniões são para delinear trabalhos como por exemplo os preparativos para o natal. Mas eu não sou de criar grandes confusões, para mim está tudo bem desde que não me pisem os calos. Acho que de um modo geral as coordenações até funcionam bem, tudo o que eles me pedem eu faço e às vezes também preciso da colaboração deles para alguma coisa e nunca nada me foi fechado. Nas reuniões por vezes não é isto que se sente mas...

E9 - Depende sempre do grau de intimidade que existe entre as pessoas, cada pessoa tem a sua personalidade e às vezes há pessoas que não lidam muito bem com alguém que está de fora a dizer certas coisas, mas é assim, também há formas e formas de chegar e de dizer. Eu acho que passa tudo um bocadinho por aí. Se a pessoa vier e disser já pensaste que se calhar podias fazer assim, esta atitude não é a mais correta, acho que depende da forma como a pessoa que está a ver ou seja a supervisionar interage e se dirige à pessoa que está a ser observada. Agora claro que cada pessoa reage de forma diferente, há pessoas que sentem-se completamente à vontade e fazem o seu dia a dia e há outras que acabam por estar constrangidas. Também tem de se ter em atenção que há pessoas que não gostam que se invada o espaço delas.

Questão 4 - Quais os elementos facilitadores a esse mesmo processo?

E1 - Um aspeto facilitador é também o curso ser o mesmo... e falarmos todas a mesma linguagem, não é? O curso de base é o mesmo. Conhecemos todas o nosso trabalho. Acho que também é facilitador se a coordenadora também trabalhou no terreno, ser conhecedora da nossa realidade.

E2 - Uma abertura para uma boa coordenadora pedagógica, saber ouvir é muito importante, saber ouvir e não entrar sempre naquela de ... pela negativa. Saber ouvir, saber questionar o porquê, quando há uma determinada situação menos boa, por as duas partes a falar, nós sabemos que em relação às pessoas pode haver conflitos, pode haver atritos é natural, por as partes a falar, saber ouvir em relação aos pais também. Quando há alguma coisa que funciona menos bem tentar resolver ouvindo ambas as partes. Acho que...digamos é uma abertura, uma abertura de parte a parte, não ser só ver um dos lados por exemplo. Facilitador este aspeto. Também facilitador quando os funcionários não acham que a coordenadora está contra tudo, isso é uma ideia muito errada, seja nesta instituição, seja noutra qualquer, nós não somos diferentes de nenhuma. Existem muitas pessoas sempre com o pé a trás com a coordenadora, espera aí que ela é a coordenadora é a supervisora pedagógica, olha vem aí a coordenadora.. as coisas não podem ser vistas assim. As coisas têm de ser vistas de uma forma aberta. Tem de haver diálogo, o diálogo é fundamental, acho eu.

E3 - Como elementos facilitadores acho que é a questão de aprendermos sempre mais e de podermos refletir sobre as nossas práticas pedagógicas e ir aperfeiçoando sempre, especialmente a nível de programação e avaliação das crianças e ver que realmente elas são todas diferentes e é verdade, não devemos agir sempre da mesma forma, nem nas nossas práticas, nem com todas as crianças

E4 - Como facilitador é termos outra visão da nossa prática, porque nós podemos achar que realmente estamos naquela linha que está certa e a outra pessoa que está a observar dizer...sim podem seguir essa linha mas poderão aperfeiçoar isto ou aquilo, para que o objetivo seja cumprido com melhor precisão. Saber o que é que ela pensa sobre aquilo, o que fazemos e como é que podemos melhorá-las se for caso disso.

E5 - O facto de também estar na área ajuda, porque há supervisores que não são, não têm

como formação base a educação de infância, eu acho que estar na área ajuda, pelo menos conhece a realidade... ser uma pessoa que também conhece a instituição e o funcionamento da instituição e que já faz parte da instituição à muitos anos e conhece as pessoas e as nossas famílias digamos assim, também ajuda muito. Às vezes também pode ser um aspeto negativo, mas não é positivo.

E6 - Eu acho que é depois haver uma opinião externa sobre a nossa prática, alguém que tal como nós, nós temos uma auxiliar na sala mas acaba por...mesmo que haja um bom diálogo, acho que uma pessoa de fora e nesse caso e aí já será melhor que a coordenadora pedagógica que nos conhece, uma pessoa de fora nos fazer perceber a nossa prática acho que é muito bom. Se houver uma boa ligação entre o que ela vê e o que nos possa transmitir a seguir, pronto, porque eu acho que o que é importante lá está...a pessoa que vem avaliar a nossa prática ou supervisionar ela pode apontar mas acho que é bom depois haver aquela parte fora outro contexto, naquele momento se calhar nós não iríamos receber tão bem e se calhar passado aquela hora e já estamos só as duas reunidas...olha naquele ponto e lá está o refletir.

E7 - Conhecer as pessoas é bom, e acho que o que facilita é quando nós temos a noção que a pessoa que nos está a supervisionar é alguém que nos vai dar um feedback seja ele positivo ou negativo é sempre para nos ajudar, seja ele qual for, mas o que vem depois...isto correu mal, aquilo e aquilo, mas se calhar se fizesses assim, ou tentasses desta forma corria melhor, desde que seja para ajudar e que seja uma crítica construtiva é sempre facilitador, mas claro que é sempre diferente quando é alguém que conhecemos do dia a dia do que ser um estranho.

E8 - Por exemplo em relação à coordenadora pedagógica está sempre aqui presente e isso é positivo pois alguma coisa que haja falamos logo com ela e ela depois é que partilha com a coordenadora geral. A coordenadora pedagógica só não resolve se não puder e eu acho que isso é muito importante, ter coordenadores por setores é uma mais valia, a instituição é muito grande e tem de se dividir o trabalho.

E9 - Acho que tem a ver com o próprio meio e com a habituação, porque o ser humano é por principio adverso às mudanças. Ou seja no meu caso agora não já não me faz diferença e até procuro se podem passar por lá para verem e sentirem algumas dificuldades que por vezes tenho. A supervisão é um grande percurso mas se a pessoa quer melhorar deve ver a supervisão como uma ajuda. A opinião dos outros que estão de fora deve ser sempre bem

vinda. Ninguém sabe tudo, estamos sempre a aprender.

Questão 5 - Quais são na sua opinião as funções de um supervisor?

E1 - Deve pensar no melhor funcionamento possível de uma instituição, quer em termos de funcionários, docentes, bem estar das crianças, bem estar dos pais, não é? No fundo é fazer com que a máquina gire bem oleada não é? É esse o trabalho do supervisor, corrigir o que está mal, elogiar o que está bem, motivar para...

E2 - Saber se as coisas estão a funcionar da melhor forma possível , acho que é a chave em todos os aspetos...conhecimento de tudo. A supervisora tem de ter conhecimento de tudo o que se passa na instituição, a nível pedagógico fundamentalmente porque estamos a falar de supervisão pedagógica e depois...conseguir entrar numa sala e perceber o que está lá a acontecer, não é estar a entrar no trabalho direto da educadora, mas perceber o porquê do funcionário fazer daquela maneira e não de outra, no fundo é estar a par de tudo o que se possa passar, porque a coordenadora não tem que se deparar com uma situação de um pai vir ter com ela e não saber ainda o que é que se passou, acho que tem que estar informada. É estar informada e tentar informar-se também, preocupar-se com as coisas, que é a questão e também todas as funcionárias devem dar a conhecer à coordenadora. No fundo é fazer um elo de ligação entre tudo o que se passa na instituição fundamentalmente a nível pedagógico. Ser o pólo congregador tanto com a Direção, como com as famílias, como com os funcionários.

E3 - Dar conselhos, espicaçar entre aspas a reflexão das práticas, questionar e saber ouvir. Não é questionar como quando estamos no tribunal. É uma relação recíproca, o supervisor tem que saber ouvir o porquê e tem que ter alguma bagagem que é para isso que está a trabalhar para poder ajudar o profissional que está no terreno a melhorar a sua qualidade em educação.

E4 - Portanto, observar o trabalho que vai sendo desempenhado pelos funcionários...não é? E lá está avaliar e ver se realmente está correto ou não e conversar e juntos chegarem a um bom porto. Fornecer apoio e não olharmos o supervisor como a pessoa que está ali para nos dar na cabeça, mas sim para tentarmos melhorar. Eu acho que se houver conversa e se as duas partes se respeitarem acima de tudo conseguem sempre chegar a uma boa equipa de trabalho.

E5 - As funções que ele tem? Eu não ia muito pelas funções, porque como é que eu hei-de explicar, porque eu acho que quem está nesse papel principalmente aqui e tendo em conta a

instituição, tem sempre quepara além de que...dar apoio ao nível do pessoal e de saber e conseguir gerir o pessoal, depois também tem a parte das famílias dos utentes. Portanto é uma pessoa que tem de estar disponível tanto para a parte da gestão de pessoal, do acompanhamento pedagógico aqui dentro ao nível do apoio às educadoras também tem que estar a dar a cara pela instituição às famílias. Eu acho que eu ia mais pelas características que tem de ter , eu acho que é mais por aí, tem que ser uma pessoa acessível, tem que ser uma pessoa imparcial, tem que ser uma pessoa que está disponível quase 24 horas por dia (risos) o que é verdade, portanto eu ia mais por aí, porque nós sabemos que nestas instituições e a não ser que haja outro modelo, aqui o nosso modelo é que a diretora pedagógica além de dar o apoio pedagógico às educadoras e fornecer todo o tipo de informações e conseguir organizar reuniões e conseguirmos estruturar o ano letivo todas juntas, pois também tem que ter a parte da gestão de pessoal, das faltas e das ausências...nós somos aqui todas mulheres, quando uma está uma criancinha doente...quando uma falta, faltam logo mais uma ou duas ou três, mas depois também tem de fazer a parte do acompanhamento das famílias aqui dentro, tem que gerir isso tudo...não é fácil.

E6 - Eu acho que mais do que avaliar é orientar, seguir uma linha, dar-nos outra perspetiva, eu acho que nós também, pronto há muitas de nós que acabamos por tirar um curso e estagnar um bocadinho, pronto, e eu acho que isso faz-nos...o contacto com outras realidades e outras pessoas faz-nos pensar e estar alerta para outras situações, eu acho que é sempre bom quando alguém nos aponta não só as qualidades que nós temos como profissionais mas também os erros e eu acho que nesse ...pronto nós já tivemos uma pessoa por exemplo na sala e eu acho que é muito importante, acho que a pessoa acaba por nos alertar e abrir horizontes que se calhar nós no dia a dia acabamos por não ter.

E7 - Ajudar, é ajudar no dia a dia as pessoas que têm mais dificuldades, ou seja...não quer dizer que tenham mais dificuldades mas às vezes basta uma criança ser...não estar muito bem naquele dia, às vezes bloqueamos por algum motivo...planeei isto, aquilo ou outro mas agora não estou a ver como é que vou chegar lá, é o ajudar. Eu acho que supervisionar não significa estarmos a controlar para ver se está bem ou se está mal ou se...onde é que falhou neste ponto ou naquele, significa ajudar, estar lá para ajudar quando é preciso, seja em que nível for.

E8 - Aqui nós temos um plano anual de trabalho que é feito em conjunto e depois

semanalmente nós fazemos um plano que é afixado à porta e é assim, a não ser que as coisas não estejam direitinhas é normal que a (nome da coordenadora) passe e veja e se for caso disso que nos chame à atenção. Eu acho que estou a fazer as coisas bem, nunca ninguém me chamou à atenção por isso...Também temos auditorias internas e eles vão se está tudo direitinho e tudo OK.

E9 - Acima de tudo ajudar, acho que ajudar a resolver certos conflitos, às vezes passa por coisas simples, portanto é sempre com o intuito de ajudar e melhorar o trabalho do educadora, porque se for só para criticar e não leva ideias e não tenta dar sugestões isso não é bem vindo, não ajuda nada. O papel do supervisor é mesmo ajudar para que a pessoa consiga crescer e melhorar e fazer um melhor trabalho todos os dias.

Questão 6 - Que conhecimentos/formação deve ter um supervisor?

E1 - Deve ser neste caso não é? Que somos educadoras deve ter um curso relacionado com a educação de preferência de educadora, que era aquilo que eu dizia, acho que é um elemento facilitador se conhecer a vida, o dia a dia de uma escola e acho que qualquer formação adicional é sempre importante, quer em gestão escolar...esses nomes assim que agora não me lembro... supervisão pedagógica... é sempre uma mais valia, não é?

E2 - É assim, eu acho que um supervisor... existem duas situações por um lado um supervisor que vem de fora e trás novas ideias por outro lado acho que é uma mais valia o coordenador já conhecer a instituição , já sabe a história da instituição , já sabe o passado todo da instituição , eu acho que será muito mais benéfico para... eu acho que uma educadora, uma técnica que esteja dentro da instituição é uma mais valia para ser supervisora. Agora como isto está sempre a mudar acho que para além da licenciatura deve estar sempre a atualizar-se, fazer mestrado, fazer formação.

E3 - Tem de ser alguém que já trabalhou no terreno, sempre, sempre de preferência para poder , pois só quem está no terreno é que consegue perceber aquilo que se passa na minha sala, não trabalhamos com papeis trabalhamos com crianças, são seres tão sensíveis que só mesmo estando com eles, isto não é um trabalho de escritório, uma cantina. Alguém que não foi educador na prática, mesmo que tenha só estudado, depende da escola mas...um supervisor deverá ter formação e prática na área da educação, como é que poderá avaliar se não tiver conhecimentos teóricos e práticos. Não é preciso muitos anos de prática. Um bom supervisor tem que ter na base os conhecimentos de um educador.

E4 - Deve ter formação na área em que ele está a exercer a sua competência, não é como os ministros que vão para lá que não são de educação e não são de finanças e não são de nada e depois vão... Devem ter formação na área da educação, poderá não ser mesmo em educação de infância, se bem que eu acho que devia ser. Mas também devia ter formação especifica na área da supervisão, até para que certas atitudes ou comportamentos que vejam possam -se reportar, sejam eles a lá estar e para ver como é que eles próprios reagiriam. Quando nós estamos fora do contexto nem sempre as coisas são iguais.

E5 - Eu já disse, acho que deve ser educador, nesta realidade eu acho que é muito importante,

eu acho que é uma pessoa que tem conhecimentos, que tem contactos com a nossa realidade e que pode sempre por-se do nosso lado, perceber como é que funciona porque a vertente de psicologia é sempre a vertente de psicologia é um campo diferente, não tem nada a ver, nós temos outro *know how* temos uma realidade diferente.

E6 - Acima de tudo eu acho que deve ser licenciado em educador de infância, depois a partir daí...deve ser uma pessoa ou que exerça ainda a profissão ou que não tenha deixado de exercer por exemplo á dez anos e que tenha feito da sua vida para cá só supervisão, porque eu acho que nós e isto não é uma critica acho que quando nós deixamos de estar numa sala as coisas são vistas de outra perspetiva e se deixamos de estar um ano, dois ou três, temos muita teoria mas depois acaba por ser um bocadinho colocada de lado. Quando vamos avaliar ou analisar outra pessoa esquecemos um bocadinho já como é que é estar no contexto de sala de aula por mais teoria que tenham. Eu acho que não deve ser uma pessoa que tenha deixado de exercer, pode não exercer mas pronto não pode ter deixado de exercer à dez anos atrás.

E7 - Para já acho que tem que fazer parte da equipa, ou seja tem que ser educadora, não faz sentido vir alguém, não é não faz sentido, se calhar não está dentro das rotinas do dia a dia e acaba por haver coisas que nós fazemos que para uma pessoa que está de fora e que não tenha nenhum tipo de conhecimento não faz sentido. Acho que deve ser educador ou alguém que contacte diariamente com o nosso dia a dia e com as nossas rotinas. Toda a formação é sempre útil para ajudar seja quem for. Ser educador é fundamental.

E8 - Educador de infância, tem mais sensibilidade, acho que às vezes o facto de a coordenadora geral não estar numa sala faz com que haja coisas que ela não percebe e não tem a nossa sensibilidade porque não é educadora, vai passa mas nunca esteve numa sala, não compreende.

E9 - Isso é muito complicado eu acho que além da formação passa um bocadinho por também por ter um bocadinho de bom censo e da postura da pessoa, honestamente é o que eu penso, toda a formação e coisas técnicas... mas acima de tudo a prática, portanto e não ter problema em partilhar porque hoje em dia as pessoas sabem mas não querem partilhar são egoístas, eu sinto isso. Portanto eu acho que acima de tudo um bocadinho de ir com intenção mesmo de ajudar, portanto não é de eu seu mais que tu, isso assim não funciona. Podem não ser educadores de infância, desde que tenham formação na área da educação, não estou só a ver

que os supervisores têm de ser só educadores, mas claro que ajuda no sentido de ajudar na parte prática pois tem uma visão e uma perspectiva diferente de quem nunca trabalhou na área, mas não me choca nada que sejam outras pessoas.

Questão 7 **Que competências deve ter um supervisor?**

E1 - Que é compreensivo, que é imparcial, que ouve sempre, que observa, que é honesto, não precisa de ser simpático, acho eu. Precisa de ser honesto, precisa de ser imparcial, mas também ninguém quer alguém mal disposto, mas pronto...não é o mais importante. Não precisa de andar todos os dias a rir muito. Precisa de ser competente no seu trabalho, precisa de ser honesto, imparcial e pronto acho que se tiver estas três características que consegue de certeza fazer um bom trabalho, a honestidade pelo menos...

E2 – Capacidade para ouvir e ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas e uma boa capacidade de comunicação.

E3 - Comunicar com as pessoas, manter uma postura de ...confiante, que a pessoa possa conversar para poder receber... o que eu estava a dizer à pouco. O supervisor deve fazer as perguntas no sentido de ajudar, porque é que programou assim? Porque fez assim? E interessar-se, ser uma pessoa interessada por aquele trabalho. Não ser uma pessoa que menospreze algum aspeto. Deve tentar saber como é que uma pessoa está a levar por diante a sua prática e tentar ajudar da melhor forma. Quando digo da melhor forma, digo que tem que ser uma pessoa sensível, tem a ver com a forma como comunica com as pessoas, tem de ser um bom comunicador. Tem de ser visto como uma pessoa que está ali para ajudar, a postura deve ser de recetividade e de apoio e nunca de penalização e de crítica.

E4 - Deve ser humilde acima de tudo e ter respeito pelos outros, mas a humildade está acima de tudo.

E5 - Imparcialidade e disponibilidade, tem de ser uma pessoa com paciência (risos) tão paciente...é que o problema de sermos todas mulheres é isso mesmo é porque nesta área não há muitos homens, há muito poucos e nós somos um ser muito complicadinho quando queremos, mas eu acho que se for uma pessoa disponível, imparcial, eu acho que o resto vem por acréscimo, não pode ser uma pessoa impulsiva porque tem que servir quase de modelo para as outras todas, portanto tem que ser uma pessoa que tenha um q.b., é claro que ninguém é de ferro, também tem que ter ali uma altura...mas também tem que ser uma pessoa de pulso, não é?... porque às tantas nós conseguimos dar a volta por outro lado e levar o barco ao nosso porto, mas eu acho que que é isso.E6 - Deve ser uma pessoa calma e imparcial, mesmo que

tenha vários contextos, por exemplo se vier a uma instituição que tenha quatro educadores diferentes, nós todas somos diferentes aí deve haver um bocadinho de parte imparcial...depois acho que é tudo o que um líder deve ter, de saber transmitir de forma positiva mesmo os nossos erros, saber avaliar a nossa prática de forma a tirar o bom e a refletir sobre o mau e que seja assim uma pessoa sorridente (risos)

E7 - É fundamental que seja uma pessoa honesta, não faça uma coisa pela frente e outra por trás e que independentemente, porque há muitos sítios e aqui isso acontece, pessoas que já se conheciam ou que são amigas na rua, aqui dentro cada qual tem o seu papel e tem a sua função pelo que é fundamental que as pessoas sejam honestas e verdadeiras umas com as outras e que depois o intuito seja sempre de ajudar e nunca de...por pior que seja o relacionamento entre as pessoas deve haver sempre o bom dia, boa tarde é boa educação, portanto não se nega a ninguém e a nível de trabalho é de trabalho que têm de falar e têm que conversar e têm de se ajudar, se ajudar fundamentalmente e não estar a tentar...a honestidade é fundamental para com as colegas, para com as crianças, para com os pais é fundamenta. Claro que temos de ter forma de dizer as coisas com conta peso e medida mas temos de ser verdadeiros e honestos.

E8 - Devem ser simpáticos, eu sei que às vezes há dias em que as pessoas não estão bem, mas não devem deixar transparecer. Devem ter capacidade para nos ouvir, e devem ser colaborantes e tolerantes. Devem revelar na relação com os outros que podemos contar com ela (coordenadora)

E9 - Tudo depende da realidade da casa, acima de tudo eu acho que alguém que está ali no dia a dia e que ajuda, portanto porque se é alguém que vem só de vez em quando acho que isso não resulta, tem que ser alguém que faça parte, que esteja no ativo, no dia a dia que se aperceba da realidade porque alguém que vem de fora é só para ver como é que é nunca consegue acompanhar e ajudar as pessoas. Alguém que está cima de nós nunca é bem visto. Os supervisores neste caso os coordenadores devem revelar paciência acima de tudo saber ouvir, porque hoje em dia as pessoas têm uma grande necessidade de falar e é preciso ouvir, mas saber ouvir, não é ouvir por ouvir todos até os pais têm necessidade de falar às vezes até são coisas que não têm muito a ver com ao contexto da instituição mas precisam de ser ouvidos e os coordenadores acabam por ter esse papel de ouvir as mágoas de todas as pessoas,

ora é claro que não é fácil não pode estar a ouvir aqui e a contar além tem de haver imparcialidade. Se a pessoa for imparcial dificilmente depois poderão apontar o dedo, isto é a base.

Questão 8 - Que tipo de relação deve existir entre o supervisor e o(s) supervisionado(s)?

E1 - Deve existir sempre respeito mútuo, para um lado e para o outro, sempre. Deve existir respeito, mas também não é amizade, as pessoas não precisam de ser amigas, precisam de ter confiança de um lado e do outro. Eu preciso de ter confiança na minha coordenadora e ela também precisa de ter confiança em mim, porque há coisas que ela precisa e está descansada que eu...saber que eu faço. Confiança e respeito. Quando por exemplo as pessoas têm uma relação de amizade, vais sempre...pode vir a influenciar, como também ao contrário, se as pessoas já não se derem bem facilmente... por isso é que a tal honestidade e imparcialidade é fundamental e deve ser fomentada pelas duas partes. Aliás não há nenhum casamento que seja só uma parte a trabalhar.

E2 - Tem que haver abertura, tem que se perceber a hierarquia, que a coordenadora está a um nível superior quer queiramos ou não, está. Temos de perceber que o supervisionado está na hierarquia mais a baixo, aqui não tem a ver com ser superior a nível humano ou profissional. É uma hierarquia, assim como a Direção também está num nível superior . Tem que haver... tem que ser respeitado. Tem de haver respeito de parte a parte, tem que haver abertura e diálogo. No fundo é assim, no local de trabalho é uma relação profissional, claro que a pessoa não tem de falar só de trabalho...Outra coisa, quando o supervisor vem de dentro no princípio não é fácil distinguir as coisas mas depois vai lá. Quando a Direção propõe um coordenador não é fácil todas perguntamos porquê ela, nós somos todos funcionários.

E3 - Confiança, de à vontade. A relação que se estabelece entre as pessoas é sempre muito diferente, quer seja com um coordenador que já era cá educador, quer seja com alguém que vem de fora. Quando é alguém de dentro é bom que se mantenha o tipo de relacionamento, se é alguém de fora é diferente. Interessa é mantermos sempre uma boa relação, é extremamente importante a nível de estabilidade e de desempenho das nossas funções. É bom que isso aconteça, é bom que isso tenha sempre acontecido.

E4 - Acho que tem que haver um respeito, cada um tem a sua hierarquia e deve ser respeitado, independentemente de se darem muito bem ou outro tipo de relacionamento que tiverem dentro da instituição ou fora, mas têm de se respeitar, tanto o supervisor deve respeitar o supervisionado como o supervisionado deve respeitar o supervisor, mas terem um bom relacionamento dentro dessa base desse respeito que tem que existir entre os dois.

E5 - Eu costumo dizer que no trabalho não há amigos, no trabalho não há amigas. Fora do trabalho é uma coisa dentro do trabalho é outra, portanto eu olho para a minha supervisora como a minha superior hierárquica, que eu tenho que respeitar, posso não concordar mas tenho de respeitar porque ela é minha superior hierárquica portanto aqui no trabalho não há amigas porque se houver amigas depois há ali um conflito e as coisas não correm bem, portanto eu aqui sou a.... educadora da sala dos [] e a minha superior hierárquica é a [] que é a diretora pedagógica da instituição, portanto tem de ser um relacionamento profissional só...só profissional não pode haver... se não às tantas nós temos a capacidade de distinguir as duas coisas à um lado que não fica bem e eu acho que para se evitar isso não há amizades aqui dentro.

E6 - Profissional apenas.

E7 - Deve haver uma boa relação, pode não ser uma relação de amizade porque os amigos são poucos mas acho que as pessoas têm de se dar umas com as outras e é como disse trabalho é trabalho conhaque é conhaque, acabou, e aqui dentro é trabalho por mais que A ou B não goste de C ou D é trabalho eu tenho o meu papel a outra pessoa tem outro papel e há alguém acima de mim e por aí fora. Nós temos de ter relações profissionais. Do portão para fora como nós dizemos é uma coisa, do portão para dentro é outra completamente diferente, temos de ser profissionais e lidar com esta situação ainda que às vezes não seja fácil.

E8 - Deve ser uma relação de amizade porque além de ser coordenadora ela também é minha amiga, não tenho uma relação só profissional.

E9 - Eu não diria de amizade, diria de respeito, de partilha mas amizade não, aqui à que saber separar as águas, não quer dizer que as pessoas não possam ser amigas lá fora, mas aqui estamos num contexto diferente e se houver amizade acaba por não se conseguir ser imparcial, acho que acima de tudo de respeito e de interajuda.

Questão 9 – Que tipo de valores devem estar envolvidos nessa relação? (pedir dois exemplos positivos e dois negativos?)

E1 - Já disse, como valores positivos vejo a honestidade, a imparcialidade e respeito. Inicialmente o supervisor deve revelar empatia. Se tivermos um coordenador que não tenha uma palavra de compreensão... Por vezes deve haver cortes e haver mudanças, mas por vezes as pessoas são resistentes à mudança, ainda que possa ser para melhor. Um aspeto negativo é quando não se conhece a instituição, o sitio onde a escola está inserida, os pais, a sociedade envolvente à escola, isso também pode ser um aspeto não facilitador.

E2 - Valores positivos, o querer saber a verdade das coisas, apurar a realidade. A nível do trabalho que é feito acho que ninguém tem de levar a mal. A negativa é às vezes quando a supervisora aponta alguma crítica e as críticas podem ser construtivas. Eu acho que as críticas são sempre construtivas, a maneira às vezes como são recebidas é que podem ser encardas como um ponto negativo e muitas pessoas não gostam de ser chamadas à atenção digamos e nesta relação para a supervisora é muito complicado. Acho que tem que se ter uma grande bagagem para conseguir. Acho que é por aí o ponto negativo ou quando há um confronto de situações, acho que não é nada fácil, porque as pessoas nem sempre encaram as coisas como deviam encarar. Como positivos temos o crescimento, eu acho se for uma colega que esteja a estudar, que esteja mais atualizada, que esteja mais à frente a nível pedagógico a nível das competências que desenvolvem com as crianças, um bocadinho a par de tudo, acho que é muito positivo e a gente pode aprender muito com a supervisora.

E3 - Positivos, a aprendizagem continua e podermos refletir sobre as nossas práticas Devemos ser conduzidos a pensar. Negativos a dificuldade em aceitar as mudanças e aquelas pessoas que dificultam todos os processos. Mas no meu caso pessoal não consigo encontrar ou definir um aspeto negativo. A minha relação é bastante boa.

E4 - A confiança, tem de se ter confiança na pessoa. Eu não vejo na supervisão um valor negativo, claro que nem sempre o que nos dizem é bem visto ou aceite, pois também temos o nosso ponto de vista, mas temos de aceitar quando se erra. Não vejo um lado negativo na supervisão, até porque ao estarem a supervisionar-nos estão a enriquecer-nos também. Vejo com algo de bom e não como algo de mau. Ficamos nervosas, mas temos de aceitar e melhorar.

E5 - Respeito, eu acho que o respeito é o mais importante, se uma das partes perder o respeito pelas outras não se vai conseguir funcionar e eu acho que fica sempre essa pedrinha dentro do sapato, eu acho que tem que ser, pode haver outros, pode haver admiração, mas eu acho que o respeito é fundamental e perceber que o papel da outra pessoa...até pode haver um dia que eu ache que foste injusta para comigo mas nós temos que perceber que a regra tem de ser igual para todas, se calhar naquele dia eu precisava de um bocadinho mais, eu precisava que abrisse aquela exceção, mas eu também tenho de perceber que em termos de grupo depois a outra parte não percebe porque é que houve a abertura da exceção, portanto eu acho o respeito é fundamental. Pela negativa eu à bocadinho foquei que a parcialidade é um problema, porque às vezes a parcialidade funciona muito como amiga... amizade, às vezes por muito que nós queiramos dosear não conseguimos, portanto às vezes a amizade pode ser um dos problemas e depois se houver ali...tem de ser uma pessoa com um sentido de justiça muito apurado para conseguir gerir um grupo de pessoas. Tem de haver um meio termo entre a justiça e a amizade, tem que ser muito bem doseado.

E6 - Acho que quando há essa supervisão não sendo da nossa coordenadora pedagógica, deve haver pelo menos contacto a nível pessoal, deve haver mesmo uma divisão, tentar falar apenas não é que não se possa falar do tempo e do dia a dia para haver ali alguma ligação mas eu acho que estritamente deve ser profissional e trabalhar aquilo que é essencial , que eu acho que depois pode entrar no campo da simpatia e nós somos humanos e eu acho que se for para lá do profissional e da base a que nos está a ser proposta acho que depois pode...nós não agradamos a todos...eu acho que ali essencial é a prática pedagógica.

E7 - Deve haver espírito de equipa quer seja de uma forma geral, quer seja entre salas e continuo a achar que deve haver honestidade e respeito entre as pessoas. Não pode existir falsidade, mas existe infelizmente. Deveria fazer-se o melhor pelas crianças e por vezes com essa falsidade não fazem e a falta de respeito quer entre colegas, quer entre hierarquias, não devia de haver falta de respeito.

E8 - Desrespeito não pode existir, deve tratar de igual modo toda a gente. Reconheço que eles têm de engolir muitos sapos e devem ter capacidade de gerir as relações e às vezes não é fácil. Têm de ter capacidade de não reagir às críticas. Trabalhar com mulheres é muito difícil. Têm de ser equilibrados, têm de ter uma grande capacidade de encaixe, o dinheiro que ganham não

paga as dores de cabeça que estes lugares dão.

E9 - Positivos a interajuda e a partilha e negativos acho que negativo é sempre haver alguém que nos está a avaliar. Outro aspeto é a invasão do espaço, da privacidade, acho que passa um bocadinho por aí

Anexo E – Análise de conteúdo

Quadro de análise de conteúdo – Questão 1
Qual a finalidade da supervisão pedagógica na formação inicial?

Categoria	Subcategorias	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Formação inicial	Finalidade	Orientar	- "...orientar no fundo o trabalho das educadoras..." (E2) - "É orientar-nos no nosso trabalho e verificar se esta tudo de acordo com aquilo que é estipulado pela instituição e com os conhecimentos que nós temos." (E4) - "...a função do orientador ou orientadora é orientar." (E5) - "...fosse nos dando alguns fios condutores que pudessemos seguir..." (E5) - "... o papel do orientador é mesmo orientar..." (E5) - "... o orientador orienta." (E5) - "...acho que é numa linha de orientação, de preparação para a nossa prática." (E6) - Orientar...(E9)
		Reflexão	- "... ensinar-nos a refletir sobre essas práticas ou seja aí a supervisão é uma orientação para analisar a nossa prática e ensinar-nos de uma certa forma a refletir sobre ela..." (E6) - "... e eu acho que o importante no inicio é mesmo ensinar-nos a refletir..." (E6)
	Funções do supervisor	Acompanhamento	- "...acompanhamento dos educadores..."(E1); - "...quando temos algum problema é alguém que nos nos ajuda a resolver, quando precisamos é alguém que nos apoia." (E1) - "...esclarecia-nos algumas dúvidas que tivéssemos..." (E5) - "...é dar alguns esclarecimentos, é mostrar alguns caminhos..." (E5) - "... a supervisão pedagógica significa que há alguém com mais formação que nós a ajudar-nos para melhorar." (E7) - "... quando temos algum problema é alguém que nos ajuda a resolver..." (E1)
		Liderança	- "Ter um bocadinho o papel de líder." (E2) - "...é um lugar de chefia..." (E2)
		Observar	- "... a supervisão é quando os orientadores vão observar." (E3) - "... Observar e orienta..." (E8)

Quadro de análise de conteúdo – Questão 2
Qual a finalidade da supervisão pedagógica na formação contínua?

Categoria	Subcategorias	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Formação Contínua	Finalidade	Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> - “Mais e melhor, é uma pessoa que...que... que ajuda não é a palavra, que fomenta vá à troca de experiências entre educadores...” (E1) - “O papel da supervisão pedagógica é se calhar também chamar as educadoras para...” (E2) - “O supervisor deve pôr-nos a pensar...” (E2) - “Não é só reuniões porque temos de fazer isto assim, assim é o porquê, porque é que fazemos? Porque fizeram desta maneira e não fizeram da outra, quais os objetivos das nossas práticas?” (E2) - “Eu acho que a coordenadora é uma mais valia o ponto de referência, é ela que pode ter entre aspas a rédea da questão, das situações, das reuniões, mas nós temos que cooperar e temos também de ajudar bastante. Somos um todo.” (E2) - “Aprendemos muito uns com os outros.” (E3) - “Eu acho que é sempre importante haver supervisão...” (E8)
	Funções do supervisor	Melhoria das práticas	<ul style="list-style-type: none"> - “O supervisor deve estar atento sempre à qualidade do ensino, à qualidade que se pratica...” (E1) - “...supervisor mantém a finalidade que é continuar a ajudar e continuar...a contribuir para que nós sejamos melhores profissionais...” (E3) - “O supervisor alerta-nos sobre as nossas práticas...” (E3) - “O objetivo é avaliar o nosso trabalho, no fundo, ver o que está bem e o que está menos bem, falar connosco e perceber o que é que podemos melhorar ou não na nossa prática pedagógica.” (E4) - “...supervisão dentro da sala acaba por ser também uma formação...” (E6) - “...alguém que está de fora acaba por nos ajudar, eu vejo nesse sentido, alguém...não é questão de nos estar a criticar mas ajudar para fazer um melhor trabalho.” (E9)

Quadro de análise de conteúdo – Questão 3
Quais os principais constrangimentos que pensa que podem afetar o processo supervisoivo?

Categoria	Subcategorias	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Constrangimentos	Supervisores	Tipo de Relação	<p>-“ ...como supervisora se vê a colega que tem o mesmo curso que nós, que poderá eventualmente ter mais anos de serviço fazer alguns erros que não deveriam acontecer, eu acho que deve ser isso que deve ser um bocadinho constrangedor...” (E1)</p> <p>- “Acho que para se ser supervisora pedagógica tem que se ter ...tem que se estar muito disponível para poder ouvir e muitas das vezes e como se diz, não se pode agradar a todos...”(E2)</p> <p>-“...os entraves podem ser a nível pessoal.” (E2)</p> <p>- “...também há formas e formas de chegar e de dizer. Eu acho que passa tudo um bocadinho por aí. Se a pessoa vier e disser já pensaste que se calhar podias fazer assim, esta atitude não é a mais correta, acho que depende da forma como a pessoa que está a ver ou seja a supervisionar interage e se dirige à pessoa que está a ser observada.” (E9)</p>
	Supervisionado	Incompreensão	<p>- “Diretamente interfere, porque ninguém gosta de ser observado, ninguém gosta de ser avaliado apesar de estarmos a fazer as coisas com a consciência e sabedoria que nos compete ter, quando estamos a ser observados por vezes sentimo-nos um bocadinho constrangidos, com medo do que poderão pensar, sei lá, se estamos a fazer bem ou não, apesar da pessoa que nos está a avaliar ter os conhecimentos à partida que nós também temos.” (E4)</p> <p>- “...porque apesar de sabermos como é que temos que agir por vezes há ali um momento ou outro...e quem trabalha com crianças sabe isso perfeitamente que por vezes nem sempre é o mais correto naquele momento, não é? Para quem está a observar mas na altura foi a situação que surgiu.” (E4)</p> <p>- “Eu acho que principal sentimento do educador quando está sobre essa perspectiva é mesmo... por exemplo há um conflito entre as crianças onde nós tenhamos que intervir... eu acho que quem está de fora tem sempre uma ideia, se calhar por exemplo nós em certo momento temos de chamar à atenção e por exemplo uma pessoa que está de fora não o faria.” (E6)</p> <p>- “acho que há ali uma barreira porque eu acho que até nós quando estamos contactar com as outras educadoras se calhar por vezes olhamos e como nós temos alguma atitude não tão correta, mas se calhar nós pensávamos eu não o faria, mas a pessoa é que está no contexto da situação.” (E6)</p>

Categoria	Subcategorias	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Constrangimentos	Supervisionado	Incompreensão (Cont.)	<p>- "...as crianças agem de uma forma diferente quando está mais alguém na sala e que não são as pessoas do dia a dia, aí acaba, se calhar não é um constrangimento, não é uma coisa que vá ali e que seja intencional para correr mal, mas há sempre alguma coisa que falha, porque as crianças modificam quando está alguém na sala que não pertence. Sempre, seja quem for, mesmo alguém da instituição, as crianças mudam sempre." (E7)</p> <p>- "...para mim está tudo bem desde que não me pisem os calos. (E8)</p> <p>- "Também tem de se ter em atenção que há pessoas que não gostam que se invada o espaço delas."(E9)</p>
		Resistência à mudança	<p>- "Constrangimentos...não há assim, talvez por nós na instituição termos uma prática de trabalharmos como se diz de porta aberta, estamos muito habituados a que entre alguém na sala, seja a coordenadora, seja alguém que vem visitar as nossas instalações ou da Segurança Social ou...não há assim constrangimento. Não nos inibimos com a presença de ninguém." (E3)</p> <p>- " Talvez a resistência à mudança e a reflexão das práticas, por vezes as pessoas não estão muito dispostas a isso, a refletir." (E3)</p>

Quadro de análise de conteúdo – Questão 4
Quais os elementos facilitadores a esse mesmo processo?

Categoria	Subcategorias	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Elementos facilitadores	Supervisores	Formação	-“ Um aspeto facilitador é também o curso ser o mesmo... e falarmos todas a mesma linguagem...”(E1) -“ eu acho que estar na área ajuda, pelo menos conhece a realidade...” (E5)
		Feedbacks	<p>- “Como elementos facilitadores acho que é a questão de aprendermos sempre mais e de podermos refletir sobre as nossas práticas pedagógicas e ir aperfeiçoando sempre... (E3)</p> <p>- “Como facilitador é termos outra visão da nossa prática, porque nós podemos achar que realmente estamos naquela linha que está certa e a outra pessoa que está a observar dizer...sim podem seguir essa linha mas poderão aperfeiçoar isto ou aquilo, para que o objetivo seja cumprido com melhor precisão. Saber o que é que ela pensa sobre aquilo, o que fazemos e como é que podemos melhorá-las se for caso disso.” (E4)</p> <p>-“ Se houver uma boa ligação entre o que ela vê e o que nos possa transmitir a seguir, pronto, porque eu acho que o que é importante lá está...a pessoa que vem avaliar a nossa prática ou supervisionar ela pode apontar mas acho que é bom depois haver aquela parte fora outro contexto, naquele momento se calhar nós não iríamos receber tão bem e se calhar passado aquela hora e já estamos só as duas reunidas...olha naquele ponto e lá está o refletir.” (E6)</p> <p>-“ ...acho que o que facilita é quando nós temos a noção que a pessoa que nos está a supervisionar é alguém que nos vai dar um feedback seja ele positivo ou negativo é sempre para nos ajudar, seja ele qual for, mas o que vem depois...isto correu mal, aquilo e aquilo, mas se calhar se fizesses assim, ou tentasses desta forma corria melhor, desde que seja para ajudar e que seja uma crítica construtiva é sempre facilitador... (E7)</p> <p>-“ A supervisão é um grande percurso mas se a pessoa quer melhorar deve ver a supervisão como uma ajuda. A opinião dos outros que estão de fora deve ser sempre bem vinda. Ninguém sabe tudo, estamos sempre a aprender.” (E9)</p>
		Características pessoais	<p>-“...saber ouvir é muito importante...” (E2)</p> <p>- “Saber ouvir, saber questionar o porquê, quando há uma determinada situação menos boa, por as duas partes a falar, nós sabemos que em relação às pessoas pode haver conflitos, pode haver atritos é natural, pôr as partes a falar, saber ouvir em relação aos pais também. Quando há alguma coisa que funciona menos bem tentar resolver ouvindo ambas as partes.” (E2)</p> <p>- “Tem de haver diálogo, o diálogo é fundamental, acho eu.” (E2)</p>
	O contexto	Conhecimento	<p>- “Acho que também é facilitador se a coordenadora também trabalhou no terreno, ser conhecedora da nossa realidade.” (E1)</p> <p>-“Ser uma pessoa que também conhece a instituição e o funcionamento da instituição e que já faz parte da instituição à muitos anos e conhece as pessoas e as nossas famílias digamos assim, também ajuda muito.” (E5)</p> <p>-“ Conhecer as pessoas é bom...” (E7)</p> <p>- “...é sempre diferente quando é alguém que conhecemos do dia a dia do que ser um estranho...” (E7)</p> <p>- “Acho que tem a ver com o próprio meio ...” (E9)</p>

Quadro de análise de conteúdo – Questão 5
Quais são na sua opinião as funções de um supervisor?

Categoria	Subcategorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Funções	Relações Interpessoais	Ajudar/apoiar	<ul style="list-style-type: none"> - “...corrigir o que está mal, elogiar o que está bem, motivar para...” (E1) - “Dar conselhos, espicaçar entre aspas a reflexão das práticas, questionar e saber ouvir...” (E3) - “É uma relação recíproca, o supervisor tem que saber ouvir o porquê e tem que ter alguma bagagem que é para isso que está a trabalhar para poder ajudar o profissional que está no terreno a melhorar a sua qualidade em educação.” (E3) - “Eu acho que se houver conversa e se as duas partes se respeitarem acima de tudo conseguem sempre chegar a uma boa equipa de trabalho.” (E4) - “...dar apoio ao nível do pessoal...” (E5) - “...acompanhamento pedagógico aqui dentro ao nível do apoio às educadoras...” (E5) - “...tem que ser uma pessoa acessível, tem que ser uma pessoa imparcial...” (E5) - “...dar o apoio pedagógico às educadoras...” (E5) - “...conseguirmos estruturar o ano letivo todas juntas...” (E5) - “Eu acho que mais do que avaliar é orientar, seguir uma linha, dar-nos outra perspetiva...” (E6) - “Ajudar, é ajudar no dia a dia as pessoas que têm mais dificuldades...” (E7) - “Eu acho que supervisionar não significa estarmos a controlar para ver se está bem ou se está mal ou se...onde é que falhou neste ponto ou naquele, significa ajudar, estar lá para ajudar quando é preciso, seja em que nível for.” (E7) - “Acima de tudo ajudar, acho que ajudar a resolver certos conflitos...” (E9) - “...portanto é sempre com o intuito de ajudar e melhorar o trabalho do educadora...” (E9) - “O papel do supervisor é mesmo ajudar para que a pessoa consiga crescer e melhorar e fazer um melhor trabalho todos os dias.” (E9)
	Relações Institucionais	Gestão	<ul style="list-style-type: none"> - “Deve pensar no melhor funcionamento possível de uma instituição, quer em termos de funcionários, docentes, bem estar das crianças, bem estar dos pais, não é? No fundo é fazer com que a máquina gire bem oleada não é?” (E1) - “Saber se as coisas estão a funcionar da melhor forma possível, acho que é a chave em todos os aspetos...conhecimento de tudo. A supervisora tem de ter conhecimento de tudo o que se passa na instituição...” (E2) - “É estar informada e tentar informar-se também...” (E2) - “No fundo é fazer um elo de ligação entre tudo o que se passa na instituição fundamentalmente a nível pedagógico. Ser o pólo congregador tanto com a Direção, como com as famílias, como com os funcionários.” (E2) - “...dar apoio ao nível do pessoal e de saber e conseguir gerir o pessoal, depois também tem a parte das famílias dos utentes. Portanto é uma pessoa que tem de estar disponível tanto para a parte da gestão de pessoal, do acompanhamento pedagógico aqui dentro ao nível do apoio às educadoras também tem que estar a dar a cara pela instituição às famílias.” (E5) - “...fornecer todo o tipo de informações e conseguir organizar reuniões...” (E5)- - “...pois também tem que ter a parte da gestão de pessoal, das faltas e das ausências...” (E5) - “...mas depois também tem de fazer a parte do acompanhamento das famílias aqui dentro, tem que gerir isso tudo...não é fácil.” (E5)

Quadro de análise de conteúdo – Questão 6
Que conhecimentos/formação deve ter um supervisor?

Categoria	Subcategorias	Unidade de Contexto
Formação/ conhecimento	Educador de Infância	<ul style="list-style-type: none"> - "...deve ter um curso relacionado com a educação de preferência de educadora..."(E1) - "...e acho que qualquer formação adicional é sempre importante, quer em gestão escolar...esses nomes assim que agora não me lembro... supervisão pedagógica... é sempre uma mais valia..." (E1) - "... eu acho que uma educadora, uma técnica que esteja dentro da instituição é uma mais valia para ser supervisora..." (E2) - "...acho que para além da licenciatura deve estar sempre a atualizar-se, fazer mestrado, fazer formação." (E2) - "Um bom supervisor tem que ter na base os conhecimentos de um educador." (E3) - "Devem ter formação na área da educação, poderá não ser mesmo em educação de infância, se bem que eu acho que devia ser. Mas também devia ter formação específica na área da supervisão..." (E4) - "...acho que deve ser educador..." (E5) - "Acima de tudo eu acho que deve ser licenciado em educador de infância..." (E6) - "...tem que ser educadora..." (E7) - "Ser educador é fundamental." (E7) - "Educador de infância..." (E8)
	Outra Formação	<ul style="list-style-type: none"> - "... não estou só a ver que os supervisores têm de ser só educadores, mas claro que ajuda no sentido de ajudar na parte prática pois tem uma visão e uma perspetiva diferente de quem nunca trabalhou na área, mas não me choca nada que sejam outras pessoas." (E9)
	Conhecimento Institucional	<ul style="list-style-type: none"> - "...um elemento facilitador se conhecer a vida, o dia a dia de uma escola..." (E1) - "...acho que é uma mais valia o coordenador já conhecer a instituição, já sabe a história da instituição , já sabe o passado todo da instituição , eu acho que será muito mais benéfico..." (E2) - "Tem de ser alguém que já trabalhou no terreno, sempre, sempre de preferência para poder, pois só quem está no terreno é que consegue perceber aquilo que se passa na minha sala..." (E3) - "...eu acho que é uma pessoa que tem conhecimentos, que tem contactos com a nossa realidade e que pode sempre pôr-se do nosso lado..." (E5) - "Para já acho que tem que fazer parte da equipa..."(E7) - "...alguém que contacte diariamente com o nosso dia a dia e com as nossas rotinas." (E7)

Quadro de análise de conteúdo – Questão 7
Que competências deve ter um supervisor?

Categoria	Subcategorias	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Competências	Pessoais	Honestidade /justiça	<ul style="list-style-type: none"> -“...que é imparcial...”(E1) -“ Precisa de ser honesto, precisa de ser imparcial...” (E1) -“ ... precisa de ser honesto, imparcial e pronto...” (E1) - “Deve ser uma pessoa calma e imparcial...” (E6) - “É fundamental que seja uma pessoa honesta...” (E7) - “...é fundamental que as pessoas sejam honestas e verdadeiras umas com as outras...” (E7) - “...a honestidade é fundamental para com as colegas, para com as crianças, para com os pais é fundamenta. Claro que temos de ter forma de dizer as coisas com conta peso e medida mas temos de ser verdadeiros e honestos.” (E7) -“Se a pessoa for imparcial dificilmente depois poderão apontar o dedo, isto é a base.” (E9)
		Apoiar/ajudar	<ul style="list-style-type: none"> -“... que observa...” (E1) -“ ...ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas...”(E2) - “O supervisor deve fazer as perguntas no sentido de ajudar...” (E3) -“ Deve tentar saber como é que uma pessoa está a levar por diante a sua prática e tentar ajudar da melhor forma...” (E3) - “Tem de ser visto como uma pessoa que está ali para ajudar, a postura deve ser de recetividade e de apoio...” (E3) - “...tem que servir quase de modelo para as outras todas...” (E4) - “... saber avaliar a nossa prática de forma a tirar o bom...” (E6) -“ ...e que depois o intuito seja sempre de ajudar ...” (E7) - “...acima de tudo eu acho que alguém que está ali no dia a dia e que ajuda, portanto porque se é alguém que vem só de vez em quando acho que isso não resulta, tem que ser alguém que faça parte, que esteja no ativo, no dia a dia que se aperceba da realidade...” (E9)
		Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> -“...Capacidade para ouvir... e uma boa capacidade de comunicação.” (E2) - “Comunicar com as pessoas...” (E3) - “Quando digo da melhor forma, digo que tem que ser uma pessoa sensível, tem a ver com a forma como comunica com as pessoas, tem de ser um bom comunicador.” (E3) - “...deve ter... de saber transmitir de forma positiva mesmo os nosso erros, saber avaliar a nossa prática de forma a tirar o bom e a refletir-mos sobre o mau e que seja assim uma pessoa sorridente.” (E6) - “Claro que tem de ter forma de dizer as coisas com conta peso e medida...” (E7) - Devem ter capacidade para nos ouvir...” (E8) - “Os supervisores neste caso os coordenadores devem revelar paciência acima de tudo saber ouvir, porque hoje em dia as pessoas têm uma grande necessidade de falar e é preciso ouvir, mas saber ouvir, não é ouvir por ouvir todos até os pais têm necessidade de falar às vezes até são coisas que não têm muito a ver com ao contexto da instituição mas precisam de ser ouvidos e os coordenadores acabam por ter esse papel de ouvir as mágoas de todas as pessoas, ora é claro que não é fácil não pode estar a ouvir aqui e a contar além tem de haver imparcialidade...”(E9)

Quadro de análise de conteúdo – Questão 8
Que tipo de relação deve existir entre o supervisor e o(s) supervisionado(s)?

Categoria	Subcategorias	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Relação	Relações Profissionais	Respeito	<p>-“ Tem que haver... tem que ser respeitado. Tem de haver respeito de parte a parte, tem que haver abertura e diálogo. No fundo é assim, no local de trabalho é uma relação profissional...” (E2)</p> <p>- Confiança, de à vontade.” (E3)</p> <p>- “Acho que tem que haver um respeito, cada um tem a sua hierarquia e deve ser respeitado, independentemente de se darem muito bem ou outro tipo de relacionamento que tiverem fora, mas têm de se respeitar, tanto o supervisor deve respeitar o supervisionado como o supervisionado deve respeitar o supervisor, mas terem um bom relacionamento dentro dessa base desse respeito que tem que existir entre os dois.” (E4)</p>
		Imparcialidade	<p>- “Eu costumo dizer que no trabalho não há amigos, no trabalho não há amigas. Fora do trabalho é uma coisa dentro do trabalho é outra, portanto eu olho para a minha supervisora como a minha superior hierárquica, que eu tenho que respeitar, posso não concordar mas tenho de respeitar porque ela é minha superior hierárquica portanto aqui no trabalho não há amigas porque se houver amigas depois há ali um conflito e as coisas não correm bem...” (E5)</p> <p>-“ ...portanto tem de ser um relacionamento profissional só...só profissional não pode haver... se não às tantas nós temos a capacidade de distinguir as duas coisas à um lado que não fica bem e eu acho que para se evitar isso não há amizades aqui dentro.” (E5)</p> <p>- “Profissional apenas.” (E6)</p> <p>- “Nós temos de ter relações profissionais. Do portão para fora como nós dizemos é uma coisa, do portão para dentro é outra completamente diferente, temos de ser profissionais e lidar com esta situação ainda que às vezes não seja fácil.” (E7)</p> <p>- “...diria de respeito, de partilha mas amizade não, aqui à que saber separar as águas, não quer dizer que as pessoas não possam ser amigas lá fora, mas aqui estamos num contexto diferente e se houver amizade acaba por não se conseguir ser imparcial, acho que acima de tudo de respeito e de interajuda.” (E9)</p>

Quadro de análise de conteúdo – Questão 9
Que tipo de valores devem estar envolvidas nessa relação? (pedir dois exemplos positivos e dois negativos?)

Categoria	Subcategorias	Unidade de Contexto
Relação	Valores Positivos	<ul style="list-style-type: none"> - “...como valores positivos vejo a honestidade, a imparcialidade e respeito.” (E1) - “Positivos, a aprendizagem continua e podermos refletir sobre as nossas práticas Devemos ser conduzidos a pensar.” (E3) - “A confiança, tem de se ter confiança na pessoa.” (E4) - “Respeito, eu acho que o respeito é o mais importante...” (E5) - “ ...deve haver honestidade e respeito entre as pessoas.” (E7) - “Positivos a interajuda e a partilha”.(E9)
	Valores Negativos	<ul style="list-style-type: none"> - “Se tivermos um coordenador que não tenha uma palavra de compreensão...” (E1) - “Desrespeito não pode existir, deve tratar de igual modo toda a gente.” (E8) - “... e negativos acho que negativo é sempre haver alguém que nos está a avaliar. Outro aspeto é a invasão do espaço, da privacidade, acho que passa um bocadinho por aí.” (E9)

Junta-te a nós
Vive com elas,
Aprende com elas,
Ama-as,
Começa com o que sabem,
Constrói com o que têm,
Com os melhores líderes,
Quando a missão foi cumprida,
Quando o trabalho foi feito,
As pessoas dizem,
“Fomos nós que fizemos!”

Antigo Provérbio Oriental

