



**Escola Superior de Educação de Santarém**  
*Mestrado em Ciências da Educação - Área de  
Supervisão e Orientação Pedagógica*

---

# A Supervisão na Educação de Infância: estudos de caso na Rede Particular e Cooperativa

*Dissertação de Mestrado*

**ORIENTADORA:**

**PROFESSORA DOUTORA MARIA JOÃO CARDONA**

**MESTRANDA:**

**MÓNICA RÔLO**

100222009@ese.ipsantarem.pt

monica.rolo@gmail.com



**NOME:** Mónica Sofia de Almeida Rolo de Carvalho e Costa

**ORIENTADORA:** Professora Doutora Maria João Cardona Correia Antunes

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:**

A supervisão na educação de infância: estudos de caso na rede particular e cooperativa

**Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Santarém, para  
obtenção do grau de Mestre em Supervisão e Orientação Pedagógica**

**2014, Março**

*“Para que a mudança aconteça é necessário fazer pequenas alterações, uma de cada vez. É também importante saber apreciar as conquistas que se vão fazendo.”* (Sandra Belo & Ângela Coelho in <http://www.academiadolivro.com.pt>)

*“A supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação de desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir.”* (Idália Sá-Chaves, 2007: 119)

## **Agradecimentos**

Ingrata, que é, a tarefa de agradecer a todos quantos tornaram possível a concretização deste trabalho, tão grande é o risco de conter muitíssimas omissões, devo, no entanto, deixar aqui expresso o meu reconhecimento pelo apoio, suporte emocional e incentivo que me permitiram chegar com sucesso à meta a que me propus.

À Professora Doutora Maria João Cardona Correia Antunes, minha orientadora, neste trabalho, agradeço o rigor científico, a compreensão, a paciência, o empenho, a disponibilidade e dedicação demonstrada durante a execução deste trabalho.

Ao Carlos, meu marido e à nossa filha, Carmen Sofia, agradeço a compreensão que sempre mostraram pela minha ausência, as palavras de apoio quando a motivação começava a falhar e o desânimo teimava em instalar-se e a sua autonomia, deixando-me espaço-tempo para trabalhar.

À minha mãe, por me ter transmitido, desde tenra idade, a sua força para continuar a lutar e a importância da formação no meu futuro, por ter acreditado em mim em mais etapa da minha vida enquanto “estudante de profissão”.

À Mesa Administrativa da Confraria de Nossa Senhora da Nazaré nas pessoas do Presidente e Responsável pela valência de Creche e Pré-Escolar, às duas Diretoras Técnicas que me acompanharam neste processo e às colegas de trabalho, agradeço os momentos de compreensão, de reflexão, força e disponibilidade dada durante a elaboração deste trabalho.

Aos responsáveis e docentes das instituições com que trabalhei, pela disponibilidade, cedência das instalações para realização das entrevistas e dos documentos analisados, o meu muito obrigado.

A todos, o meu sincero reconhecimento!

## Índice

Índice de quadros.....	vii
Índice de gráficos.....	viii
Índice de figuras .....	viii
Resumo .....	ix
Abstract.....	x
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1. Supervisão pedagógica na educação de infância .....</b>	<b>3</b>
<b>1. Definição de conceitos .....</b>	<b>4</b>
- Formação e desenvolvimento profissional.....	4
- Supervisão na promoção da qualidade educativa.....	11
<b>2. Educação de infância em Portugal.....</b>	<b>19</b>
DIMENSÃO INSTITUCIONAL.....	19
- O sistema educativo português.....	19
- As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (IPSS's) .....	24
DIMENSÃO PEDAGÓGICA .....	25
- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar .....	26
- Formação de educadores e desenvolvimento profissional docente.....	30
<b>3. Supervisão e coordenação pedagógica.....</b>	<b>35</b>
- Modelos de supervisão .....	35

- A supervisão na educação de infância: o papel da coordenação pedagógica.....	42
<b>Capítulo 2. Apresentação do estudo.....</b>	<b>49</b>
<b>1. Problemática, questões orientadoras e objetivos .....</b>	<b>49</b>
<b>2. Opções metodológicas para recolha e análise de dados .....</b>	<b>52</b>
<b>3. Etapas do estudo, caracterização do contexto e população estudada.....</b>	<b>55</b>
- Caracterização do contexto e população estudada .....	59
<b>4. Apresentação e análise dos dados .....</b>	<b>64</b>
- Funções de coordenação pedagógica .....	65
- Funções de supervisão.....	73
- Processo de supervisão.....	75
- Contributo da supervisão.....	81
<b>Capítulo 3. Considerações finais .....</b>	<b>84</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>90</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>101</b>
Anexo 1 – Protocolos de consentimento .....	101
Anexo 2 – Inquéritos .....	103
Anexo 3 – Guiões das entrevistas.....	105
Anexo 4 – Apresentação dos dados das entrevistas .....	110
Anexo 5 – Categorização das entrevistas .....	173
Anexo 6 – Organização de funções por áreas de intervenção .....	208

## Índice de quadros

<b>Quadro 1.</b> Etapas da carreira docente	10
<b>Quadro 2.</b> Perspetivas de supervisão	13
<b>Quadro 3.</b> Modelos de qualidade adaptados ao Terceiro Sector	17
<b>Quadro 4.</b> Níveis de planificação e gestão do currículo	27
<b>Quadro 5.</b> Modelos de formação segundo Ana Maria Costa e Silva e João Formosinho	37
<b>Quadro 6.</b> Cenários de supervisão segundo Isabel Alarcão e José Tavares	40
<b>Quadro 7.</b> Estilos de supervisão segundo John Zahorik	40-41
<b>Quadro 8.</b> Sugestões para futuros modelos de supervisão	42
<b>Quadro 9.</b> Distinção entre diretor técnico e diretor pedagógico	45-46
<b>Quadro 10.</b> Formas de atribuição dos cargos de coordenação pedagógica	47
<b>Quadro 11.</b> Exercício de funções legisladas	47
<b>Quadro 12.</b> Relação entre questões orientadoras e objetivos	50
<b>Quadro 13.</b> Organização das entrevistas por blocos	55
<b>Quadro 14.</b> Organização dos temas e categorias	58-59
<b>Quadro 15.</b> Caracterização das instituições	60
<b>Quadro 16.</b> Caracterização da amostra por instituição	60
<b>Quadro 17.</b> Caracterização das coordenadoras pedagógicas	61
<b>Quadro 18.</b> Caracterização dos diretores técnicos	63
<b>Quadro 19.</b> Comparação entre os 3 diretores técnicos	64
<b>Quadro 20.</b> Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo	65
<b>Quadro 21.</b> Funções acrescidas	66
<b>Quadro 22.</b> Competências do diretor técnico enquanto supervisor	67
<b>Quadro 23.</b> Implementar programas de formação	68
<b>Quadro 24.</b> Áreas de intervenção comuns a coordenadores e diretores	69-70
<b>Quadro 25.</b> Diretor técnico e coordenador pedagógico	71
<b>Quadro 26.</b> Quem exerce supervisão	71
<b>Quadro 27.</b> Quem exerce supervisão – Porquê?	71-72

<b>Quadro 28.</b> Coordenador pedagógico	72
<b>Quadro 29.</b> Diretor técnico	72
<b>Quadro 30.</b> Supervisor apoiante	73
<b>Quadro 31.</b> Supervisor prescritivo ou interpretativo	73
<b>Quadro 32.</b> Comparação entre concepções de supervisão e quem exerce funções	74
<b>Quadro 33.</b> Envolvimento e confiança	76
<b>Quadro 34.</b> Apoio ao corpo docente	76
<b>Quadro 35.</b> Necessidade de formação e experiência	78
<b>Quadro 36.</b> Liderança	79

### Índice de gráficos

<b>Gráfico 1.</b> Exercício de funções de coordenação pedagógica	62
<b>Gráfico 2.</b> Habilitações literárias	62
<b>Gráfico 3.</b> Quem exerce supervisão	71

### Índice de figuras

<b>Figura 1.</b> Tipologias de áreas funcionais do domínio do diretor técnico / coordenador pedagógico	47-48
<b>Figura 2.</b> Relação entre categorias	82
<b>Figura 3.</b> Funções do coordenador pedagógico por áreas de intervenção	208-209
<b>Figura 4.</b> Funções do diretor técnico por áreas de intervenção	210

## Resumo

O presente estudo tem como objetivo compreender qual contributo do supervisor para a promoção da qualidade educativa, abordando a realidade específica das instituições integradas na rede particular e cooperativa do sistema de ensino português e procurando interpretar a forma como se desenvolvem os processos de supervisão e se organizam, no âmbito dos novos cenários, os atores educativos em estudo.

Com base numa metodologia investigativa de *estudos de caso múltiplos*, estratégia metodológica que envolve pessoalmente o investigador e permite compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos e generalizar as relações a casos semelhantes, o estudo desenvolveu-se em três instituições da rede particular e cooperativa do distrito de Leiria e contou com treze educadoras de infância em exercício ou que já exerceram funções de coordenação pedagógica e com os três diretores técnicos das referidas instituições, recorrendo, para tal, à análise documental, inquéritos e entrevistas individuais.

A sociedade atual tem evoluído bastante no sentido da qualidade, o que dificulta, por vezes, que possamos compreender qual o papel do supervisor neste mundo educativo em constante mudança no qual os coordenadores pedagógicos, diretores técnicos e, muitas vezes, educadores de infância, desempenham, entre muitas outras funções que não lhes competem, funções supervisivas vitais para a organização e gestão participada das instituições da rede solidária e reconhecem o papel da supervisão como contributo para a melhoria qualitativa.

De um modo geral, o que o estudo sugere é que, embora haja ainda alguma confusão ao nível dos conceitos assimilados, as práticas de supervisão existem mas necessitam, acima de tudo, de uma mudança ao nível da formação dos técnicos e de uma maior consciencialização face ao importante papel que esta pode representar ao nível do funcionamento e das práticas educativas. É, pois, imprescindível que os técnicos que a desenvolvem tenham consciência do importante papel que desempenham no quotidiano da educação de infância e nas práticas de supervisão desenvolvidas no Terceiro Sector, tenham conhecimento das funções que exercem e dominem técnicas e estratégias que poderão/deverão utilizar ou desenvolver em cada contexto.

**Palavras-Chave:** Supervisão, Coordenação pedagógica, Educação de infância, IPSS, Rede particular e cooperativa, Qualidade Educativa

## Abstract

This study aims to understand what's the contribution of the supervisor in the promotion of quality in child education, addressing the specific circumstances of the institutions that integrate the cooperative network in the portuguese educational system and trying to interpret how they develop oversight processes and organize themselves, under the new scenarios and actors in educational study.

Based on research methodology of *multiple case studies*, methodological strategy that personally involves the researcher and allows us to understand, explore or describe events and complex contexts and generalize elations to similar cases, the empirical study was developed in three institutions of private and cooperative network of the Leiria district and counted with thirteen kindergarten teachers in exercise or who have acted as pedagogical coordinators and the three directors of these institutions, and was based in document analysis, surveys and interviews.

Modern society has evolved greatly towards quality, which makes it harder to understand the role of the educational supervisor in this changing world in which educational coordinators, directors and teachers themselves, play, among many other functions that are not their responsibility, supervisory functions, representing an important contribution to qualitative improvement and management of the organizations.

In general, what the study suggests is that, although there is still some confusion regarding to the assimilated concepts, supervisory practices do exist in these kind of institutions but require, above all, a change in training of the technicians and greater awareness towards the important role that it may represent to educational practices. It is therefore imperative that technicians who develop these part are aware of the important role they play in the daily life of childhood education and supervisory practices, of their duties and master techniques and strategies that can / should use or develop in each context.

**Keywords:** Supervision, Pedagogical Coordination in Childhood Education, IPSS, Private Network and Cooperative, Quality in Education

## INTRODUÇÃO

*“É justamente o reconhecimento de que se tem avançado de uma maneira espetacular durante os últimos anos mas que ainda há muito a fazer e melhorar que nos coloca perante o grande desafio da Educação Infantil no final do século: o desafio da qualidade. Parece hoje mais do que nunca não haver dúvida alguma sobre a importância que os aspetos qualitativos adquirem no âmbito da educação”* (Zabalza, 1998: 9)

A presente dissertação tem como título *“A Supervisão na Educação de Infância: estudos de caso na rede particular e cooperativa”* e com ela pretendemos abordar a realidade específica das instituições integradas na rede solidária do sistema de ensino português.

A sociedade atual tem evoluído bastante no sentido da qualidade, o que dificulta, por vezes, que possamos compreender o lugar ocupado pela educação de infância neste contexto. Mais difícil ainda se torna a compreensão do papel do supervisor neste mundo educativo permanentemente influenciado por ecossistemas ricos e complexos, cujo quotidiano depende dos fatores sociais e naturais que os compõem.

O acesso à educação e o direito à aprendizagem e à apropriação do saber são, cada vez mais, uma realidade generalizada, cabendo à educação de infância contribuir para a consolidação de competências indispensáveis à vida pessoal e social, quer pela sua eficácia quer pelo enriquecimento pessoal. Mais do que uma preparação para a escolaridade obrigatória, este deve ser um primeiro contato e familiarização com contextos de qualidade, ricos e culturalmente estimulantes, garante do sucesso das futuras aprendizagens e o acesso a instrumentos que serão úteis à criança para que continue a aprender ao longo da vida.

Num mundo tecnológico cada vez mais avançado e acessível, no qual o papel do próprio docente é diariamente questionado e ao qual é, constantemente, exigida uma multiplicidade de funções que vão muito além da, comum, transmissão de conhecimentos, a ação da educação de infância passará, então, por uma aposta na qualidade e equidade do processo educativo, na formação dos seus docentes e na valorização do papel da supervisão enquanto *“auto e hétero-supervisão, comprometida e colaborante em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino”* (Alarcão & Tavares, 1987: 148). As representações construídas durante este percurso de *tornar-se professor*, decorrentes tanto da formação inicial como da experiência profissional, são determinantes para a construção da profissionalidade docente e contribuem para o *“supervisor que somos e, conseqüentemente, para o modo como atuamos, isto é, para a construção da nossa prática supervisiva”* (Severino, 2007: 74). Este *caminhar* no sentido da qualidade passa, em grande parte, por uma definição concreta de papéis e de objetivos, pela consciencialização da

comunidade educativa (no sentido lato) face ao progresso político e económico, pela qualidade efetiva e potencial dos seus recursos humanos com vista ao sucesso e ao próprio desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos que a formam.

Torna-se gritante a necessidade de pensar a escola enquanto *“lugar de aprendizagem para todos (...) uma organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve”* (Alarcão, 2013: 120) e imprescindível distinguir realidades para compreender as razões que levam à disparidade de contextos e de práticas que caracterizam o sistema educativo português. Neste sentido, torna-se importante recorrer a um passado histórico que nos permita contextualizar os processos que se desenvolvem e que influenciam, direta e indiretamente, as práticas de supervisão na educação de infância neste mundo em constante mudança em que urge sobreviver com qualidade. É essencial perceber a supervisão como um processo baseado no trabalho colaborativo entre docentes e em práticas reflexivas de auto-supervisão, que tenha como fim a melhoria do ensino e da aprendizagem e a qualidade da educação.

O presente estudo foi desenvolvido com a preocupação de conhecer melhor esta problemática e, enquanto educadora a exercer funções na educação de infância, compreender qual o papel do supervisor na promoção da qualidade educativa. Ao longo do estudo tentaremos clarificar os conceitos abordados e contribuir para a reflexão sobre a forma como estes são assimilados pelos atores educativos do Terceiro Sector.

Associadas, comumente ao quotidiano dos coordenadores pedagógicos, dos diretores técnicos e, muitas vezes, dos próprios educadores, o desempenho de funções supervisivas na realidade específica da educação de infância leva a constatar que estes são elementos vitais na organização e gestão participada das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), na coesão do grupo e na otimização de recursos. Face a emergência crescente da figura do supervisor na rede solidária e à conseqüente responsabilidade que vai conhecendo/adquirindo nos contextos organizacionais, constatamos que o papel da supervisão enquanto contributo para a melhoria qualitativa da educação de infância, quando desenvolvida de forma eficaz, é reconhecido pelos técnicos.

De um modo geral, o que o estudo sugere é que, ao nível dos processos de gestão que se desenvolvem no seio das organizações, diretores, coordenadores e corpo docente são elementos chave na implementação da qualidade e nas práticas de supervisão e devem assumir-se como impulsionadores e dinamizadores da inovação e transformação educativa.

*“El equipo directivo tiene un papel clave en todo el proceso educativo. Su primera responsabilidad es generar un clima donde los docentes puedan ser mejores y puedan centrarse en mejorar el proceso de*

*enseñanza-aprendizaje. Los miembros deben contar con cualidades personales, pedagógicas, comunicativas y gerenciales. Es necesario, pero no suficiente, que sean buenos administradores; deben ser, ante todo, educadores.”* (Entreculturas, 2013: 61)

No que se refere à supervisão, quer seja desenvolvida pelo diretor técnico, o coordenador pedagógico e, até mesmo, por um educador mais experiente ou com quem se esteja mais à-vontade, “em quem se confia” e que mostra frequentemente estar “por dentro dos assuntos”, esta parece-nos ser uma necessidade crescente ao nível do Terceiro Sector onde encontramos instituições “*melhor preparadas e mais vocacionadas para lidar com os novos problemas sociais*” (Jacob, 2012) apresentando respostas muito eficazes na área da infância e juventude. A apropriação destes conceitos carece, acima de tudo, de uma mudança ao nível da formação dos técnicos e, face ao importante papel que a supervisão pode representar, de uma maior consciencialização de quem exerce funções na rede solidária levando, conseqüentemente, a um maior empenho, investimento e dedicação na profissão. A percepção das trocas que se desenvolvem entre as instituições/organizações e os atores que nela se estabelecem mostrou-nos que educadores de infância, coordenadores e diretores são, pois, atores privilegiados na qualificação deste processo de crescimento com base nas múltiplas interações que ocorrem em cada contexto, assumindo-se como agentes e objetos de mudança e contribuindo em larga escala para o crescimento e qualidade das instituições.

Procurando interpretar a forma como se desenvolvem os processos de supervisão e se organizam, no âmbito dos novos cenários, os atores educativos em estudo, perspetivando a sua ação no contexto específico da rede particular e cooperativa, a presente dissertação encontra-se estruturada em três partes:

- 1ª parte: Enquadramento teórico - fundamentando a pertinência das informações recolhidas no campo de estudo e de forma permitir uma visão de conjunto e a criar um espaço de contextualização e enquadramento da temática escolhida, apresentamos alguma da literatura produzida e perspetivas sobre o tema;

- 2ª parte: Apresentação do estudo – caracterizamos a metodologia a utilizar durante a investigação, fundamentando os procedimentos a levar a cabo em cada momento e apresentando os resultados obtidos durante o estudo e respetiva discussão dos mesmos;

- 3ª parte: Considerações finais - à luz dos autores e conceitos apresentados, teceremos algumas considerações sobre os dados recolhidos, procurando “*comprender a razão de ser da sua existência (...) os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que a detém*” (Alarcão, 2010: 17).

## CAPÍTULO 1. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

---

### 1. Definição de conceitos

---

#### - Formação e desenvolvimento profissional

Para definir o conceito de *formação*, é importante distingui-lo de outros conceitos que, atendendo à existência de características comuns, podem gerar alguma confusão: educar, instruir, ensinar... Começemos por distinguir *educação e formação* (profissional), assumindo que a primeira se refere ao desenvolvimento global do ser humano e à sua preparação para enfrentar os desafios da sociedade, enquanto a segunda nos remeterá para uma dimensão mais prática e pragmática dos conteúdos, para a “*aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidos para o exercício das funções próprias duma profissão*” (CIME, 2001: 25). Desta forma, o conceito de formação será um complemento necessário da educação, permitindo a aquisição e aperfeiçoamento de conhecimentos, técnicas e atitudes com vista a um desempenho profissional otimizado, “*constituindo um processo de longo prazo que se desenvolve durante toda a vida*” (*idem*) e representando uma necessidade de aprender. Michel Fabre, realçando a especificidade e autonomia do conceito de formação face aos conceitos de educação, instrução ou ensino, refere que “*formar é mais ontológico do que instruir ou educar: na formação, é o próprio ser que está em causa na sua forma*” (1995: 23).

João Pedro da Ponte (2-3), para quem o conceito de formação se aproxima, também, do de desenvolvimento profissional, regista as principais diferenças entre ambos referindo que o primeiro se associa mais à frequência de cursos, “*numa lógica mais ou menos “escolar”*” e compartimentada por temas que partem da teoria, enquanto o segundo se repercute de forma mais direcionada com os projetos, trocas de experiências, leituras e reflexões que podem partir tanto da teoria como da prática (tendendo a considerá-los duma forma interligada).

Rui Canário (2000: 4-5) realça a importância crescente de reduzir o fosso entre educação formal (universitária, muitas vezes referida como sendo direcionada às elites) e a formação profissional (associada, comumente, a uma conotação negativa e destinada a quem não pode/quer prosseguir estudos a nível superior e a trabalhadores com muito baixos níveis de qualificação) e consolidar uma “*cultura de formação profissional dos professores*”,

aproximando formação inicial e contínua, numa perspectiva mais abrangente de *formação permanente*, entendida como um processo em que cada um se torna o *sujeito da sua própria formação*.

Ao falarmos de formação docente, pensamos, de imediato, em modelos de formação. Embora esta temática seja abordada num dos capítulos seguintes, torna-se imprescindível refletir sobre o conceito de *modelo* e as razões subjacentes a cada uma das “formas” de organizar os processos de formação. Apesar da dificuldade de definir, nas ciências sociais, um modelo dominante e correto, várias são as linhas de investigação e os autores que tentaram caracterizar este conceito, o qual se confunde, por vezes, com os próprios conceitos de *abordagem, teoria ou paradigma* que estão na sua base e, muitas vezes erradamente, o substituem, como refere Sandra Tracy (*in* Oliveira-Formosinho, 2002 (1): 20). Maria João Cardona caracteriza o conceito de *modelo* citando Daniel Gayet, autor que a ele se refere como um

*“conjunto de representações coletivas, mais ou menos organizado e coerente, onde se misturam ideias sobre a criança, sobre o adulto, sobre a sociedade, sobre a cultura, sobre a escola, sobre os saberes e, no geral, sobre os valores aos quais o ser humano é incentivado a aderir.”* (2006: 43 citando Gayet, 1995: 141)

Tendo por base, no contexto específico da supervisão pedagógica, os estudos de Sandra Tracy (*idem*), podemos definir modelo como uma *“estrutura composta por procedimentos”* (*idem*) de apoio à implementação da praxis, capaz de *“condicionar o estilo do supervisor tendo em conta os enfoques pretendidos e a direção tomada”* (*ibidem*), devidamente fundamentado por, pelo menos, uma teoria que, de forma mais ou menos explícita, servirá de *alicerce* à sua operacionalização e sem a qual irá facilmente desmoronar-se. Numa sociedade dominada por uma sobrecarga de informação, que necessita de uma constante e eficiente filtragem, os modelos tornam-se instrumentos práticos para a compreensão do mundo real, contribuindo para que sejamos capazes de simplificar e identificar características-chave, classificar os acontecimentos e compreender os elementos e as dinâmicas de um sistema. Numa perspectiva mais ligada à realidade da educação de infância, Maria João Cardona (2006: 43) complementa referindo que cada modelo definirá, portanto, qual a *“estratégia que deverá ser seguida pelos pais (...), pelo educador, qual o estilo cognitivo que deve caracterizar os alunos que pretendem “ter” sucesso”* (Gayet, *idem*).

É, também, possível definir o conceito de modelo *a partir dos seus objetivos* (como acontece, comumente, em contextos de educação e supervisão), enquanto *exemplos* - que

“fixam um padrão ou plano de assunções e comportamentos a serem imitados” em busca de um padrão de “ensino do comportamento e interação professor-aluno ou comportamento de supervisão” (Nuthall & Snook, 1977 cit in Oliveira-Formosinho, 2002: 21-22) – ou *preditores*, permitindo uma perspectiva inicial dos resultados da prática a partir da recomendação aos professores para que produzam um “repertório de vários modelos, adaptando-os, transformando-os e criando novos modelos à medida que vão adquirindo experiência.” (Joyce e Weil, 1980, *idem*).

A preocupação com o ***desenvolvimento profissional*** de cada docente (no sentido da sua atualização) deve ser uma constante, procurando, em contexto de formação contínua e/ou especializada, a melhoria das suas competências científicas e pedagógicas e a promoção de atitudes de autonomia, de iniciativa e de responsabilidade enquanto centro de diferentes representações de auto-formação. Neste sentido, a formação, enquanto processo de emancipação individual e socialização da pessoa e, simultaneamente, de desenvolvimento individual, surge assente na problematização de situações de grupo e de participação ativa do sujeito no seu próprio processo de formação (prática efetiva – prática coletiva – prática reflexiva). Ao nível das representações, este processo de mudança é visto como um espaço de vivência e reflexão acerca da profissão e da própria individualidade de cada um, podendo, como refere Maria Amália Severino (2007: 73), o formador e/ou supervisor “*induzir ou facilitar, na medida em que confronta permanentemente o formando com outras visões da realidade profissional*”.

Este processo de *Life-long Learning* deve, portanto, assentar na relação entre formação inicial e contínua enquanto processo complementar entre si: se, por um lado, a formação inicial, etapa primeira da formação profissional de cariz predominantemente escolar, é complementada por atualizações igualmente de carácter escolar designadas por formação contínua; por outro, deve ser vista como um processo contínuo de construção contextualizada, em que o sujeito é gestor do seu próprio percurso formativo.

A ***formação inicial*** e as experiências da prática pedagógica representam, para muitos docentes, o primeiro contacto com a realidade da profissão, altura em que são confrontados, como refere Maria Amália Severino, com “*perspetivas e “modelos” que lhes permitem, ao interpretá-los, organizá-los, confrontá-los e compreendê-los, efetuar construções individuais que constituem (...) imagens mentais da realidade*” (2007: 73 citando Berbaum, 1992).

Vários são os autores que se debruçaram sobre os grandes campos que devem ser contemplados pelos programas de formação inicial e definiram paradigmas (Kenneth Zeichner, 1983; João Viegas Fernandes, 2000), que diferem entre si, de um modo geral, na forma como abordam a mesma temática através de perspectivas e prioridades diferentes e que têm comum uma preocupação ao nível do domínio de conhecimentos, de competências e técnicas de ensino, a reorganização das perceções dos professores e a implementação de pesquisa sobre o ensino, ora considerando os professores como seres passivos, empenhados na transmissão de conhecimentos e comportamentos, considerados, adequados, ora como participantes ativos na elaboração dos conteúdos curriculares, privilegiando as necessidades e preocupações dos futuros professores sendo o programa concebido como uma construção social.

Mais do que uma mera forma de progressão na carreira, a *formação contínua* assume-se hoje como uma condição vital ao desempenho profissional de cada docente, uma necessidade permanente de aprendizagem e de informação que ajude os profissionais a fazerem face aos novos desafios com que se defrontam. De acordo com dados internacionais,

*“a formação contínua de professores pode visar diversos objetivos e responder a diferentes necessidades, desde as prioridades educativas definidas a nível nacional até às preocupações específicas das escolas ou dos professores a nível individual. Pode ser organizada de várias formas e ser proposta por um vasto leque de organismos de formação”* (Eurydice, 2006: 53).

Entendida como o tipo de formação que se desenvolve após a aquisição da certificação profissional inicial e distinguindo-se desta pelos conteúdos, metodologias de formação e, principalmente, pelos seus destinatários, a formação contínua deve ser um processo de constante mudança que tenha como consequência a inovação educativa e a adoção de uma postura investigativa, com vista à reflexão e resolução de problemas práticos. Destinada a adultos com experiência de ensino, o aperfeiçoamento dos saberes, técnicas e atitudes tornam-se, nesta fase, imprescindíveis ao próprio exercício da profissão de professor, o que, por si só, influencia os conteúdos e as metodologias desta formação, impondo a necessidade de desenvolver capacidades de tomada de decisão e de resolução de problemas profissionais, de examinar com sentido crítico e sistemático as atividades que realiza, numa perspectiva reflexiva e crítica da sua própria ação.

Caracterizada no Relatório Preparatório sobre a Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal (ME/DEB, 2000: 88), como imprescindível no percurso de “*qualificação dos docentes para o desempenho de funções ou atividades educativas especializadas*”, a **formação especializada** foi instituída em 1997 através do DL n.º 95/97 e, como refere Manuela Esteves, teve como objetivos principais incentivar os educadores e professores ao

*“aprofundamento de competências num domínio específico das ciências da educação [e] qualificar professores para o exercício especializado de certos cargos, funções ou atividades educativas de natureza pedagógica ou administrativa com aplicação direta no funcionamento do sistema educativo e das escolas”* (2006: 151)

para as quais, em muitos casos, é exigida a detenção de uma pós-graduação na área.

Valorizando as competências científicas e pedagógicas nos vários domínios da atividade educativa e a preparação do pessoal qualificado para o exercício de, entre outras, funções de gestão escolar, supervisão pedagógica, educação de crianças com necessidades especiais, investigação, as escolas começam, no entanto, a “*ter uma carteira de profissionais especializados com a qual não estão habituadas a lidar e não fazem uso correto dela*” (Nogueira & Galinha, 2010: 139). Esta opinião é corroborada por Manuela Esteves quando, a respeito do número de cargos, funções ou atividades atribuídos a professores detentores destes cursos de formação especializada, que teme ser reduzido, manifesta a sua preocupação face ao efeito do esforço feito no sentido da especialização de milhares de docentes que crê que “*não esteja a ter no sistema e nas escolas todo o impacto que podia ser esperado*” (2006: 156).

De acordo com Maria Teresa Estrela e Albano Estrela (1977, 2001), as tendências atuais para a **formação permanente** assentam nos princípios da flexibilização, participação, auto-formação em colaboração e formação centrada na escola, em contexto real de trabalho, tendo como ponto de partida as necessidades reais sentidas e vividas daqueles a quem se dirige. Esta conceção apresenta-se, pois, como o paradigma de um novo tipo de professor dinâmico e em permanente construção, capaz enfrentar um ciclo contínuo de aprendizagem–desaprendizagem–reaprendizagem, num processo de formação em que o docente deve ter consciência da inevitável desatualização face à emergência contínua de novo conhecimento e da sua quase instantânea divulgação.

Resultado do cruzamento de vários contextos, trajetos partilhados e interações sociais, de trocas e aprendizagens que decorrem numa dinâmica de interação que se vive na prática,

como refere Maria Amália Severino (2007: 69), o desenvolvimento e construção da identidade profissional dos educadores e professores, comumente denominado de *carreira docente*, não é um processo solitário. Durante este processo de “*aprender a educar – ou a formar*” (como o descreve a autora) que decorre ao longo da vida e supõe um sem fim de relações, desenvolvem-se experiências imprescindíveis à formação do *eu* e que, dependentes que são do ambiente sociocultural que as contextualiza, integram ingredientes-chave do qual o docente depende e a partir dos quais se vai (re)descobrir. Refletindo e analisando criticamente a sua praxis e a sua própria vida, cruzando a dimensão pessoal e os trajetos partilhados nos diversos contextos em que participa, vai desenvolvendo um estilo próprio de intervenção, estratégias e perspetivas próprias, à medida que enfrenta situações sociais específicas.

Enquanto resultado de adaptações situacionais e organizacionais feitas pelos docentes, a carreira dos educadores e professores não é um percurso fácil nem linear, diferindo de pessoa para pessoa, como sugere Michael Huberman (1992: 37 citando Super, 1985: 407-408) quando refere que “*há pessoas que estabilizam cedo, outras que o fazem mais tarde, outras que não o fazem nunca e outras ainda que estabilizam para destabilizar de seguida*”. De acordo com Christopher Day (2001), este processo é condicionado por fatores inerentes aos contextos de trabalho e à própria visão que cada docente tem da sociedade e dos constantes desafios que nela se apresentam, fatores estes que, indissociáveis das características individuais e da rede de interações interpessoais em que estas se enquadram, “*modelam e condicionam a práxis da ação educativa*” (*idem*) e que o autor enuncia como

*“a experiência de trabalho; as histórias de vida; a fase da carreira; as condições e os contextos sociais e políticos externos; as culturas da escola; a liderança e o apoio dos pares; as oportunidades para a reflexão; o diálogo autêntico entre o indivíduo e o sistema; a qualidade das experiências de aprendizagem face às necessidades intelectuais e emocionais; a sua confiança na participação em práticas de identificação das necessidades dos seus contextos; a assunção da sua aprendizagem”* (Day, 2001: 312-313).

Da literatura disponível nesta área, muito mais centrada nos processos desenvolvimento profissional dos professores do ensino secundário, salientamos os estudos de Kilian Katz (1972) e de José Alberto Gonçalves (1992) que se debruçam sobre os percursos dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo, respetivamente, e descrevem, com base na realidade portuguesa, um modelo capaz de caracterizar o perfil da carreira dos referidos profissionais.

Modelo de Lilian Katz		Modelo de José Alberto Gonçalves	
<b>1. Sobrevivência</b> (pode durar até ao final do primeiro ano de experiência)	Preocupação do educador face às suas próprias inseguranças relativamente à sua competência e formação. Necessita de superar as dificuldades e inseguranças com base no apoio formativo que deverá receber na própria instituição, de colegas mais experientes.	<b>1.0 Início</b> (primeiros quatro anos de carreira)	Face ao "choque do real", o educador encontra-se entre a luta pela sobrevivência e o "entusiasmo da descoberta do mundo profissional"
<b>2.Consolidação</b> (situa-se no final do primeiro ano de experiência)	"Pronto a consolidar os conhecimentos e experiência que adquiriu", o educador procura focalizar-se nas crianças. Necessita de apoio no terreno, nos colegas e especialistas de diferentes áreas.	<b>2.Estabilidade</b> (entre os cinco e os sete anos de carreira, podendo prolongar-se até aos dez anos)	Aumento de confiança na "gestão do processo de ensino-aprendizagem", crescente satisfação e gosto pelo ensino
<b>3.Renovação</b> (durante o terceiro ou quarto ano de trabalho)	Face ao risco de cair na rotina, o educador procura novos interesses. Beneficia com leituras especializadas, participação em projetos e em ações de formação contínua.	<b>3.Divergência</b> (entre os oito e os catorze anos de serviço)	É visível uma "separação de sentidos" no desenvolvimento da carreira: por um lado, empenho e investimento; por outro, cansaço e saturação.
<b>4.Maturidade</b> (ao fim de três a cinco anos)	"Momento em que os profissionais se assumem (...) como educadores". Continuam a ser importantes as oportunidades formativas	<b>4.Serenidade</b> (entre os quinze e os vinte e dois anos de carreira)	A reinteriorização e a experiência levam a um momento de <i>acalmia</i> face à etapa anterior, caracterizada por um "distanciamento afetivo" e por uma maior capacidade de reflexão
		<b>5.Renovação do "interesse" e desencanto</b> (fim de carreira, a partir dos vinte e três anos de carreira)	Nova divergência de situações: por um lado, alguns docentes mostram "cansaço, saturação e impaciência na espera pela aposentação"; outros mostram entusiasmo e reinvestimento na profissão.
Fonte: Cardona, 2006: 66-67		Fonte: Severino, 2007: 76-77	

Quadro 1. Etapas da carreira docente

Em todo este processo, é importante que os conteúdos formativos sejam diferenciados de acordo com as necessidades sentidas por cada educador/professor em cada etapa da carreira e o papel do supervisor torna-se cada vez mais importante, contribuindo para o apoio no terreno, atuando nas várias etapas e forma como estas se modificam ao longo deste

percurso, acompanhando “o modo como os professores/educadores perspetivam o processo educativo e a própria relação com as crianças” (Severino, 2007: 77).

## - Supervisão na promoção da qualidade educativa

*“(...) o supervisor e a supervisão devem ser encarados numa perspetiva formativa, facilitadora e reguladora, de modo que se promova uma relação de mútua confiança, para que o professor seja participante, responsável e ativo no seu processo de desenvolvimento” (Maio et al, 2010: 48)*

Embora em Portugal o conceito de *supervisão* tenha sido, tradicionalmente, associado a uma imagem de “*dirigismo*”, “*imposição*” e “*autoritarismo*”, a uma perspetiva de natureza prescritiva e que “*confere ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando*”, como refere Flávia Vieira (1993: 60), tem sido visível alguma mudança de mentalidades ao nível da terminologia educacional portuguesa, combatendo as conotações negativas que ainda lhe são atribuídas. Isabel Alarcão e José Tavares realçam a importância de combater este *carácter fiscalizador ou inspecionador* como condição para que a atividade de supervisão continue, cada vez mais, a afastar-se desta ideia de controlo. Tendo em conta que a pedagogia educacional tem um papel muito dinâmico, a literatura disponível remete-nos, pois, para conceitos de supervisão tão diversificados que abrangem tanto as funções administrativas e de gestão, como as curriculares, educativas e as próprias relações humanas que se desenvolvem no seio destas. Torna-se, portanto, imprescindível que o ato de supervisão seja contextualizado tendo em conta o tempo e o espaço em que é desenvolvido.

Introduzido na educação em Portugal por Isabel Alarcão e José Tavares (2010) numa perspetiva clínica que abordava essencialmente o desenvolvimento humano e profissional, o conceito de supervisão pedagógica começou, por força das alterações dos paradigmas socioculturais e educacionais que fundamentam as várias formas ou cenários de exercer a prática, a ser aplicado às escolas. No sentido de dar resposta à crescente necessidade da partilha de experiências e reflexos entre os professores (Cortesão,1991; Smith,1988), este conceito foi evoluindo no sentido de alargar a teoria anterior (que se centrava na simples transmissão dos conhecimentos entre o supervisor e supervisionado), introduzindo novos termos como *escola reflexiva* e *instituição aprendente*.

Numa sociedade pautada pela crescente influência das mudanças sociais na educação, torna-se gritante a necessidade de novas conceptualizações e práticas de supervisão que

reconheçam “a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisivo, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados” (Alarcão & Roldão, 2008: 54) e de procurar “espaços de manobra e alternativas criativas, resistindo ativamente a tudo quanto reduz as possibilidades de uma formação que seja emancipatória e transformadora” (Vieira, 2009: 6).

Desta forma, de entre as várias concepções possíveis, este estudo incidirá sob o aspeto das relações humanas e será direcionado para o processo de supervisão de docentes, de colegas com quem trabalhamos diretamente e a quem pretendemos “ajudar (...) a tornar-se um bom profissional, para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais” (Alarcão & Tavares, 1987: 65), com o objetivo de

“estimular, coordenar e dirigir as atividades docentes de forma cooperativa, levando todos que dela participam a trabalharem para o maior rendimento da situação ensino-aprendizagem [num] ambiente salutar de trabalho, onde todos sintam a necessidade de cooperar para o melhor desenvolvimento da ação docente” (Rodrigues, 2008).

Isabel Alarcão e José Tavares (2010) definem a supervisão pedagógica como um processo de desenvolvimento e de (re)qualificação que se desenvolve num contexto específico e envolve, pelo menos, dois sujeitos, ou seja, um supervisor, “uma pessoa mais experiente [e bem informada que] orienta alguém [o supervisionado] no desenvolvimento humano, educacional e profissional, numa atitude de monitorização sistemática da prática, sobretudo, através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (Vieira, 1993 cit in Rodrigues, 2008).

De entre várias concepções que encontramos, salientamos ainda algumas perspetivas que nos parecem relevantes para a compreensão deste conceito, sem descurar, no entanto, que alguns dos referidos autores sugerem, também, outras formas de supervisão opostas (como é o caso de Michael J. Wallace (1991) que refere igualmente uma primeira forma de supervisão mais autoritária e que denomina de *prescritiva*).

<b>Supervisão Colaborativa</b>	<b>Supervisão Crítica</b>	<b>Supervisão Sinérgica</b>
- o supervisor é “um colega com mais saber e experiência, recetivo por excelência ao professor que orienta e se co-responsabiliza pelas suas opções,	- valoriza “o alargamento da relação didática e dual supervisor/supervisando” (Sá-Chaves, 2000: 12) a partir dos vários contributos que poderão surgir das fontes de informação e “outras formas de conhecer”	- processo complexo e cumulativo capaz de combinar pessoas e organizações, valorizando a qualidade das interações enquanto contributo para o sucesso e para o crescimento pessoal e profissional dos sujeitos. - a ação dinâmica e colaborativa dos sujeitos

<p><i>ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia, através da prática sistemática da reflexão e da introspeção</i>” (Wallace, 1991 citado por Vieira, 1993 cit in Maio <i>et al</i>, 2010: 39).</p>	<p>(<i>idem</i>); - os professores “<i>poderão partilhar coletivamente as suas reflexões e aprendizagens</i>” (Cortesão 1991: 621 citando Smith, 1988), assumindo que ambos têm importantes conhecimentos a transmitir e diferentes formas de contribuir para o crescimento pessoal e profissional do outro.</p>	<p>assenta na necessidade de desenvolvimento simultâneo de competências individuais e “<i>metas das organizações</i>” e depende do envolvimento constante e da <i>comunicação bilateral</i> entre supervisor e supervisionado, da combinação dos seus esforços e energias num compromisso de qualidade pautado pela “<i>flexibilidade, adaptabilidade e sensibilidade</i>” dos intervenientes. (Janosik &amp; Creamer, 2003 in Severino, 2007: 47)</p>
--	--	--

*Quadro 2. Perspetivas de supervisão*

De acordo com estas conceções, a supervisão deverá assentar na importância de uma *reflexão partilhada* e na consciencialização de que “*ninguém pode refletir sozinho e que o outro é sempre necessário*” (Nóvoa, 1999: 3), apresentando-se como uma profissão que não deve ser limitada às questões metodológicas e que se deve centrar na relação afetiva como forma de criar oportunidades de crescimento pessoal. Flávia Vieira (2009) diz-nos ainda que este fator relacional influencia, de forma significativa, o equilíbrio emocional do docente e pode ser conseguido a partir de um clima de confiança e de apoio nas situações de desafio como forma de desenvolver no supervisionado uma atitude de responsabilidade pela qualidade do seu desempenho.

Neste processo de desenvolvimento contínuo, interpessoal e construtivo dos sujeitos, salientamos, ainda, a vertente de apoio à formação e aprendizagem profissional que o complementam e procuram desenvolver

*“o potencial de aprendizagem do sujeito através de processos de questionamento e de reflexão situados em todas as fases da sua intervenção (planificação, ação, durante a ação e depois da ação), promover a capacidade da organização e criar ambientes de trabalho auto renováveis e de culturas de desenvolvimento profissional”* (Marchão 2011: 2).

A **educação de infância** é uma preocupação que tem acompanhado várias gerações, sendo possível encontrar evidências a este respeito desde o século XVII (Comenius, 1985). A competição económica e a consciencialização de que a melhoria da vida social passa, mais do que pelo domínio do conhecimento empírico, pelo desenvolvimento de competências relacionais (aprender, colaborar e conviver), pelo nível cultural geral dos indivíduos e pela sua capacidade de se integrarem numa sociedade assente na diversidade e em constante mudança, leva-nos a uma exigência crescente do nível de qualidade da educação.

*“High-quality early childhood programs produce children with better school readiness skills and yield substantial longterm benefits, including higher graduation rates, fewer school dropouts, less need for special education, and less crime”*. (Brooks-Gunn, 2005: 3)

Estas preocupações orientam-nos no sentido de centrar as finalidades curriculares no desenvolvimento de competências que integrem no currículo os saberes, as técnicas e as práticas que se tornem utilizáveis, reconvertíveis e operativas, e remetem-nos, de igual modo, para quatro conceitos fundamentais em educação - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser (Delors, 2003). Torna-se, cada vez mais, importante *aprender a viver com os outros*, atuando no campo das virtudes e dos valores, apostando na educação para a tolerância e compreensão, para a cooperação, a diversidade e o respeito pelos outros, e *aprender a ser*, contribuindo para a formação de indivíduos autónomos, responsáveis, com sentido estético, espiritualidade, intelectualmente ativos e independentes, capazes de estabelecer relações interpessoais, de comunicarem e evoluírem permanentemente, de intervirem de forma consciente e proactiva na sociedade.

Tão difícil de definir nesta como nas restantes áreas dada a subjetividade inerente ao conceito de *qualidade na educação de infância* identificada por vários autores (Dahlberg Moss & H. Pence, 1994; Martin Woodhead, 1996), há, na Europa e nos EUA, algum consenso na aceitação de que esta tem a ver com um conjunto diversificado de critérios (ou dimensões da experiência concebidas para determinar a qualidade da mesma), dos quais se realçam as características dos contextos, dos indivíduos que neles trabalham, dos programas e, entre outras, das próprias políticas educativas. Fundamentando esta dificuldade com a diversidade de contextos, objetivos e com as próprias políticas que enquadram a educação e cuidados às crianças, o relatório da OCDE – Starting Strong III (2012: 3) realça os importantes benefícios identificados pelas várias investigações nesta área, os quais incluem

*“Social and economic benefits; better child well-being and learning outcomes as a foundation for lifelong learning; more equitable outcomes and reduction of poverty and Increased intergenerational social mobility.” (idem: 17)*

O mesmo relatório salienta o importante contributo dos programas de qualidade para o sucesso da aprendizagem e para uma maior facilidade no acesso à escolarização “formal”, a qual passa por uma análise minuciosa de cada população e pela definição cuidada e coerente dos objetivos e metas a atingir no âmbito do currículo nacional, assente numa postura de cooperação com as famílias e a comunidade envolvente de forma a dar resposta tanto a competências académicas como sociais (Brooks-Gunn, 2005: 2). Atendendo ao número de crianças que usufruem dos cuidados para a infância e ao elevado número de horas que passam

entregues aos serviços disponibilizados pela educação de infância, torna-se gritante a necessidade de garantir a qualidade e equidade dos mesmos.

Os estudos longitudinais que se têm desenvolvido sobre o impacto da educação de infância apontam no sentido da *qualidade* evidenciando-a como componente essencial pelo seu “*impacto duradouro na vida atual e futura da criança, no seu sucesso educativo e na sua integração social*” (ME/DGIDC: 2009: 9, referindo-se a Schweinhart e Weikart, 1993; Sylva *et al*, 2003), o que sugere, por si só, a relevância de um supervisor empenhado na promoção destes processos de avaliação e desenvolvimento da qualidade.

Fundamentando a importância de um supervisor pedagógico que encarado, como refere Sandra Tracy, como um ecologista social, tem a importante tarefa de fomentar uma

*“cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis empenhados numa auto-renovação colaborativa para benefício de todos os alunos”* (in Oliveira-Formosinho, 2002: 26)

este último paradigma estará, pois, na base de uma conceção ecológica da qualidade (Bronfenbrenner, 1979; Garbarino e Ganzel, 2000). A este respeito, tomemos, também, como referência a perspetiva ecológica de H.G.Rossback, Richard M.Cliford e Thelma Harms (1991) apresentada por Joaquim Bairrão Ruivo (ME/DEB, 1998) nos seus estudos, na qual o desenvolvimento da criança resulta da interação entre variáveis estruturais e processuais dos contextos de socialização presentes nos vários ecossistemas em que se insere (*idem*, 1998: 53). Indo ao encontro das categorias consideradas imprescindíveis a um desenvolvimento e aprendizagem saudáveis pela National Education Goals Panel e que incluem “*physical well-being and motor development; social and emotional development; positive approaches to learning; language development and communication skills; and cognition and general knowledge*” (1997), o autor salienta, ainda, o contributo de critérios objetivos, relacionados com o “*bem-estar físico, material e social das pessoas*” (*idem*: 46), e de critérios subjetivos, que se prendem com as próprias representações que estas têm sobre a qualidade.

Relatórios internacionais referindo-se à investigação nesta área asseguram que a qualidade dos programas de educação de infância não depende da origem das crianças mas sim do acesso e participação em programas diversificados e centrados na própria criança, como sugere Jeanne Brooks-Gunn ao especificar que “*these programs typically incorporate best practices such as language-rich, developmentally appropriate education; highly trained teachers; and low child-staff ratios*” (2005:2).

Jack Delors, ao referir como missão essencial dos professores o desenvolvimento de *”qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva (...), a fim de que possam, depois, cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades”* (1996: 168), salienta como indicador de qualidade na educação a própria qualidade dos docentes. A este respeito, a AERA – American educational research education - destaca a importância atribuída pelos programas, considerados, de qualidade para a integração de professores, referindo como requisito *“to have a college degree and early childhood certification”* (Brooks-Gunn, 2005: 2), valorizando a qualidade da formação enquanto processo de *life-longing learning* como imprescindível à qualidade da educação de infância.

De acordo com os vários autores referidos, um programa de qualidade deverá, portanto, assentar numa estrutura curricular bem definida e planeada de forma a promover uma maior e melhor aprendizagem e entrada na escolarização formal, bem como numa equipa bem formada e responsiva, como refere Jeanne Brooks-Gunn na conclusão da sua investigação, salientando que *“one of the strongest predictors of high-quality early learning programs is the preparation and compensation of teachers and their responsiveness and sensitivity to the children in their care “* (2005: 4).

O termo *“qualidade”* torna-se, no entanto, subjetivo se não estiver enquadrado num *sistema de gestão* capaz de especificar quais as características e requisitos que cada organização define para atingir a sua missão, intenções e objetivos globais estratégicos em prol da eficácia, eficiência ou rastreabilidade das respostas educativas ou socio-educativas oferecidas, ou seja, as, denominadas, políticas de gestão da qualidade. Entendamos, pois, *“sistema de gestão da qualidade”* como o conjunto de processos e procedimentos definidos por cada organização e que integra as influências das várias áreas que contribuem para a implementação de processos adequados à satisfação de clientes e colaboradores e, principalmente, à garantia da qualidade do serviço prestado.

Enquanto conjunto articulado e interdependente de processos bem definidos e especificados, comumente utilizados nas empresas, estes sistemas podem ser utilizados para avaliar e implementar processos organizativos em prol da qualidade nas escolas sem que, para tal, necessitem de grandes adaptações, contribuindo para a implementação e manutenção contínua do desempenho qualitativo da resposta desenvolvida pela organização, levando em consideração todas as partes interessadas. Atualmente, a regulação e certificação de garantia de qualidade é conseguida, maioritariamente, a partir de dois grandes referenciais normativos

que são transversais às várias indústrias e mercados (nacionais e internacionais): as normas da ISO<sup>1</sup> e o modelo de excelência da EFQM<sup>2</sup>, como é possível constatar nas várias organizações que se baseiam na norma ISO 9000<sup>3</sup> - como é o caso das respostas sociais tuteladas pelo Instituto da Segurança Social (ISS.IP) - ou que utilizam o modelo de excelência EFQM que está atualmente a ser adaptado, em articulação com o SIADAP<sup>4</sup>, a escolas de ensino não-superior portuguesas, no âmbito do Programa QUALIS, nos Açores. Apesar disso, e uma vez que foram criados com vista a “*impulsionar o desenvolvimento industrial e científico do espaço comunitário*” (Costa, 2009: 15), estes modelos, de grande visibilidade nacional e internacional, são considerados, por alguns autores, “*menos adaptados às especificidades do Terceiro Sector*” (REAPN, 2007: 5), um sector que, como refere Ana Maria Costa, integra características de “*solidariedade, flexibilidade, proximidade e alguma informalidade*” (2009: 32). Com base numa análise aos contextos internacionais mais próximos da realidade portuguesa, a EAPN sugere alguns modelos alternativos que, por serem criados ou adaptados ao Terceiro Sector e associarem a qualidade a critérios qualitativos e mais subjetivos inerentes ao bem-estar individual do cliente/utente, permitem às organizações “*conhecer a sua performance ao nível dos seus objetivos sociais, ambientais e económicos e assegurar que a sua intervenção se encontra em concordância com a missão e os valores*” (idem):

<b>Social Accounting</b>	décadas de 70 / 80
<b>PQASSO – Practical Quality Assurance System for Small Organizations</b>	Reino Unido
<b>Norma ONGconcalidad</b>	2002 Espanha
<b>Modelo Ativo da Qualidade Social – MAQS</b>	Itália
<b>Estratégia Nacional para a Melhoria da Qualidade nos Serviços de Saúde e Sociais</b>	2005-2015, Noruega

Quadro 3. Modelos de qualidade adaptados aos Terceiro Sector

Com base no entendimento comum de qualidade “*como uma problemática de todos, e não apenas dos responsáveis por um departamento específico, ou da gestão de topo*” (Costa, 2009: 8), os vários estudos internacionais desenvolvidos no âmbito da qualidade (Walter Shewart, 1931; Edward Deming, 1950; Armand Feigenbaum, 1951, Joseph Moses Juran, 1986) salientam a importância do envolvimento de todos os intervenientes neste processo desde o início da conceção do sistema, implicando a transparência dos processos, sua revisão

<sup>1</sup>International Standards Organization

<sup>2</sup>European Foundation for Quality Management

<sup>3</sup>Instrumento de certificação da qualidade com a intervenção de agentes externos à organização, mas que também tem sido ensaiado para a avaliação interna de organizações educativas ensaiado para a avaliação interna de organizações educativas

<sup>4</sup>Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública

e avaliação, definindo como condições necessárias a um desempenho de *qualidade* a importância de assegurar formação adequada, segurança e satisfação.

Embora Portugal tenha integrado alguns estudos internacionais na área da avaliação da qualidade na educação pré-escolar (1987-1992, pela IEA<sup>5</sup>; 1992-1998, pela ICCA<sup>6</sup>), adaptado e aferido para investigação e operacionalização nas escolas portuguesas alguns instrumentos para avaliação das variáveis de estrutura e processo. Exemplos disso são a ECERS<sup>7</sup> do ICCA que deu origem à “Escala de Avaliação do Ambiente em Educação Infantil” e o projeto que deu origem ao Manual DQP<sup>8</sup> (ME/DGIDC, 2009), não foi, no entanto, implementado nenhum modelo de gestão da qualidade nos estabelecimentos da Rede Pública, ficando a opção de o fazer ao critério de cada organização.

No que se refere ao sector solidário, em 2003, enquadrado na “*estratégia prioritária do governo de garantir aos cidadãos o acesso a serviços de qualidade*”, como refere o folheto de divulgação respetivo, nasceu o *Programa de cooperação para o desenvolvimento da qualidade e segurança das respostas sociais* e as instituições que integram a rede privada e solidária tendem, atualmente, a implementar sistemas de gestão de qualidade por processos (contrariamente aos modelos de gestão que vigoraram nos últimos anos – gestão PDCA, por objetivos ou por funções, por exemplo), definindo como foco da estratégia desenvolvida as necessidades externas da organização (e não, como nas anteriormente referidas, nas necessidades internas, de planeamento e produção), o que permite que o elemento mais importante seja o cliente a quem se pretendem adequar os serviços com base numa capacidade mais eficiente de resposta às suas necessidades. Estes modelos, quer sejam os sugeridos pela tutela ou outros que a instituição opte por adotar/adaptar, favorecem o trabalho em equipa como fator de sucesso e atribuem a responsabilidade pela gestão de cada processo a uma pessoa específica, o que promove um maior empenho na concretização dos objetivos do processo.

A aposta na avaliação e na qualidade e a implementação concreta de sistemas de gestão da qualidade nas instituições constituem, pois, um marco importante e que representa uma grande mudança no que às práticas educativas e aos processos de supervisão se refere.

Com vista a contribuir para a melhoria da qualidade, produtividade e sustentabilidade dos serviços de apoio social e apostando na uniformização dos procedimentos das respostas

---

<sup>5</sup> International Association for the Evaluation of the Educational Environment

<sup>6</sup> International Childhood Care and Education

<sup>7</sup> Early Childhood Environment Rating-Scale

<sup>8</sup> Desenvolver a Qualidade em Parcerias

oferecidas e num acréscimo ao nível da exigência técnica e supervisão das condições de exercício dos acordos de cooperação, o ISS.IP, concebeu, entre 2005 e 2010, os sistemas de gestão da qualidade para as várias respostas sociais (nas áreas da infância e terceira idade).

De acordo com os referenciais sugeridos pela tutela, a supervisão contribui para o processo de avaliação da satisfação dos clientes, colaboradores e parceiros e deve ser realizada regularmente “*pelos responsáveis pelo estabelecimento e, sempre que necessário, entidades ou serviços externos*” (ISS.IP, 2011: 10). O mesmo documento refere-se, pois, à Supervisão enquanto acompanhamento de situações de interação ou atividade lúdica (*idem*: 30), avaliação da informação proveniente dos registos de planificação dos educadores de infância (planos de atividades, planos individuais, projeto pedagógico...) e/ou da satisfação das famílias (*idem*: 32) ou, ainda, como forma de dar resposta a dificuldades identificadas nas crianças e suas famílias (*idem*: 42) ou de sinalizar e monitorizar situações de negligência ou maus-tratos (2011: 47), o que nos remete para um conceito de supervisão polissémico (Neves, 2007: 88), no qual a real colaboração que existente entre docente e supervisor devem fazer parte de um processo continuado e que implica uma efetiva observação, análise, planificação e avaliação das situações reais de ensino, desenvolvidas conjuntamente.

---

## **2. Educação de Infância em Portugal**

---

### **Dimensão institucional**

#### **- O sistema educativo português**

A história da educação de infância em Portugal leva-nos a retroceder no tempo até às últimas décadas da Monarquia quando, em 1852, sob o protecionismo do rei D. Pedro IV e com o intuito de “*(...) dar proteção, educação e instrução às crianças pobres (...) habilitando assim os pais e mães de família a ocuparem-se da sua lida diária*” (Cardona, 1997: 27 citando decreto de 1852), surge a primeira instituição para crianças pequenas.

Apesar disso, e embora nos países mais industrializados (Inglaterra, França...) a preocupação com a educação de infância tenha surgido mais cedo, só no início do século XX, com o gradual processo de industrialização do país (e, consequentes, movimento das populações para as zonas urbanas e litorais e integração da mulher no mercado do emprego)

começa a surgir a necessidade e procura de respostas ao nível da educação pré-escolar. Historicamente, o “ensino infantil” (tal como era denominado na altura), destinava-se a crianças dos 4 aos 7 anos e começou a ganhar estatuto no sistema de ensino português após a implantação da república quando, partindo do pressuposto de que “*a leitura resulta de todo um processo educativo que tem início na infância*” (Almeida, 2006: 17), foi criada, em 1911, a rede privada de jardins-escola João de Deus cuja preocupação era a difusão da Cartilha maternal João de Deus (e a alfabetização de adultos). É, neste período, visível uma maior valorização do ensino, da instrução e do papel da criança (e da especificidade das suas características psicológicas) enquanto responsável pelo futuro do país, processo este que Maria João Cardona (1997) caracteriza como “*uma nova conceptualização de educação de infância (...) objeto de influência do modelo escolar*” (cit in Almeida: *idem*). Já em 1919, a educação pré-escolar passa a integrar o ensino primário oficial, extinto em 1937 sob o pretexto “*de que a sua diminuta expressão não justificava a despesa realizada*” (ME/DEB, 2000: 18). Até ao início dos anos 70, surgem dois tipos de resposta com vista a apoiar as mães na tarefa de educar: a primeira, de carácter predominantemente assistencial e, a segunda, de iniciativa privada, com funções educativas. A partir desta partilha de responsabilidades, foi possível alargar a oferta disponível com a criação de creches e jardins de infância como resposta à 1ª e 2ª infâncias.

A par da criação de alguns normativos de apoio à família (entre eles, a Lei da Maternidade e do Trabalho Parcial), é com a Reforma do Sistema Educativo (DL n.º 5/73, de 25 de Julho) e com a criação da Divisão de educação pré-escolar (atual Núcleo de Educação Pré-Escolar do Departamento de Educação Básica) que, com o objetivo de melhorar a qualidade dos serviços prestados e de expandir e desenvolver as creches, a educação pré-escolar é reintegrada no sistema educativo e surgem as primeiras escolas de formação para educadores de infância, as *Escolas Normais de Educadores de Infância* e algumas respostas alternativas às creches tradicionais que ofereciam outra “*forma de acolhimento*” - o serviço de amas e a creche familiar. Os primeiros jardins de infância públicos surgem em 1978, integrados no sistema público de educação pré-escolar, tendo sido visível uma maior prevalência da rede pública nos meios mais carenciados (rurais, na sua maioria). Outra alteração relevante neste período foi a publicação, em 1979, dos estatutos dos jardins-de-infância que, referindo-se à especificidade do papel por estes desempenhado, defendiam, como refere Isabel Maria Almeida (2006: 21) a sua autonomia relativamente à escola.

A Reforma do Sistema Educativo de 1986 e a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE - DL n.º 46/86) definiram um quadro regulador destinado a encaminhar o sistema educacional português e marcaram, indubitavelmente, uma fase de democratização da educação em Portugal, enquadrando um desejo de estabilidade e configuração do sistema educativo sentido a nível mundial. Na sequência das inovações e potencialidades trazidas pelas publicações anteriores (Estatuto da Educação Nacional – DG 151/1923; Lei de Bases de Organização do Ministério da Educação Nacional - DL n.º 1941/1936, Lei de Bases da Educação Nacional – DL n.º 5/1973), a LBSE, atualmente mais completa e atualizada, determina, nos seus art. 4º a 23º (cap. II), a estruturação do sistema de ensino em três partes (educação pré-escolar, educação escolar e educação extra-escolar) e lança os fundamentos da formação docente, abordando os apoios educativos, recursos humanos e materiais, bem como as bases da administração e avaliação do sistema educativo (cap. III ao VII). Definindo o sistema educativo como o “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (cap. I, art. 1º ao 3º), o decreto acrescenta aos princípios gerais enunciados o direito à promoção da democratização do ensino e da liberdade de aprender e de ensinar e lança as bases do ensino particular e cooperativo (cap. VII, art. 54º ao 58º). Na sequência da sua publicação, e embora confirmasse a integração da educação pré-escolar no sistema educativo, grande parte da responsabilidade pelo seu desenvolvimento foi cedida à iniciativa privada, o que levou ao atrofio da rede pública e à necessidade de disponibilização de incentivos financeiros às entidades privadas para a abertura de salas de educação pré-escolar e à definição de critérios a observar no que se refere às condições de instalação e de funcionamento.

A situação de carência a nível nacional justificou, pois, a elaboração do *Plano de Expansão da Rede de Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar*, lançado em 1996 numa parceria entre a iniciativa pública e a privada. Com o objetivo principal de apresentar propostas concretas para o alargamento e expansão da rede, levou a uma maior participação entre parceiros e forças sociais com vista a aproximar o desenvolvimento da educação de infância em Portugal a outros países da União Europeia, permitindo a implementação de políticas educativas mais eficazes.

Em 1997 são, então, publicadas a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (LQEPE - DL n.º 5/97) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), às quais nos referiremos de forma mais aprofundada ao longo deste capítulo.

De forma a concretizar os objetivos definidos para a **Rede nacional de educação pré-escolar** e assegurar a qualidade dos cuidados à infância, foram, através da criação de parcerias entre os Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, da definição de diplomas específicos e protocolos de cooperação e do esforço conjunto desenvolvido pelos diferentes parceiros educativos (nos quais o Estado se assumiu enquanto supervisor e regulador da expansão da rede, mobilizando e mediando o desenvolvimento de estratégias para que um maior número de crianças, mesmo nos meios mais isolados, tivesse acesso à educação pré-escolar), mobilizados vários sectores da sociedade portuguesa. De igual modo, a publicação do DR n.º 16034/2010 trouxe importantes contributos facilitando o acesso de um grande número de crianças com menos de três anos aos serviços de creche disponibilizados pela rede privada e solidária.

Desta forma, no sistema educativo português, a educação de crianças da faixa dos 0-6 anos de idade e os cuidados destinados à infância dividem-se em dois “ciclos”: a creche, que se destina a acompanhar crianças dos 0 aos 3 anos, e a educação pré-escolar, que recebe crianças dos 3 aos 6 anos e faz a transição para o 1º ciclo do ensino básico, altura em que a criança inicia a escolaridade obrigatória.

As **creches** são tuteladas pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e desenvolvem-se em equipamentos de iniciativa pública, particular e cooperativa ou privada. Integrando uma forte componente de cuidados (ao nível da higiene, saúde e alimentação), indissociável da intencionalidade educativa, complementam-se, cada vez mais, por uma ênfase na educação, dando prioridade ao interesse da criança. Sendo impossível trabalhar separadamente as várias dimensões do desenvolvimento da criança, o currículo em creche deve ser rico em conteúdo, desenvolvido no sentido das competências a adquirir e das aprendizagens esperadas e ligado à importância do brincar e do jogo enquanto estratégia para o desenvolvimento. Os cuidados dedicados às crianças dos 0-3 anos de idade têm, como refere o Relatório Preparatório sobre a Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal, como finalidade “(1) apoiar as famílias na tarefa de educação dos filhos; (2) proporcionar a cada criança oportunidades de desenvolvimento global, promovendo a sua integração na vida em sociedade” (ME/DEB, 2000: 40).

Com o objetivo de “proceder ao ajustamento desta resposta social às novas exigências, aliando uma gestão eficaz e eficiente dos recursos a uma gestão da qualidade e segurança das estruturas físicas [e facilitar] o aumento da rede das creches” (portaria n.º 262/2011), o sistema educativo português disponibiliza, nesta área, uma oferta educativa

diversificada de forma a dar resposta às necessidades distintas das famílias de acordo com a realidade de cada contexto (creche, amas e creche familiar, nomeadamente). Embora denuncie uma “*diminuição significativa no investimento no sector da educação, traduzida na redução dos meios financeiros (...) e dos seus recursos humanos*” (CNE, 2012: 11), o relatório do CNE - Estado da Educação 2012 refere, no entanto, um acréscimo em termos de capacidade das creches “*justificado pela necessidade de aumentar a capacidade de resposta social nesta faixa etária*” (*idem*: 48), bem como ao nível da qualidade e da equidade da oferta apresentada, o que se reflete, de igual modo, num aumento significativo no número de protocolos de cooperação celebrados com a rede particular e cooperativa.

A rede nacional de **educação pré-escolar**, tutelada pelos Ministérios da Educação e Cultura e do Trabalho e Solidariedade, divide-se em rede pública – que integra os estabelecimentos diretamente dependentes da administração pública central e local – e rede privada – que integra, por sua vez, os estabelecimentos que funcionam em instituições de ensino particular e/ou cooperativo sem fins lucrativos, englobando, desta forma, todas

*“as estruturas que prestam serviços vocacionados para o atendimento à criança, proporcionando atividades educativas, apoio social à família e animação socio-educativa, admitindo-se que os mesmos possam funcionar autonomamente ou estar associados a estabelecimentos do ensino básico”* (ME/DEB, 2000: 54)

Enquanto “*prioridade de política educativa e como fator decisivo de desenvolvimento da sociedade portuguesa*” (*idem*:3), assumida como tal, em 1995, pelo Governo, a educação pré-escolar constitui-se como “*um fator insubstituível do processo de aprendizagem, como primeiro passo da educação básica e como modo de concretizar o objetivo da UNESCO de educação de qualidade para todos*” (Guilherme d’Oliveira Martins *in idem*). Definida na LBSE e na LQEPE como a “*primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família*”, a educação pré-escolar pretende “*contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e no sucesso das aprendizagens*” (ME/DEB, 1996: 17), apoiando as famílias na tarefa da educação dos filhos, contribuindo para a sua preparação para uma escolaridade bem sucedida. O processo pedagógico, assente numa pedagogia organizada e estruturada com base no caráter lúdico da aprendizagem deverá, como refere Maria João Cardona (1997: 69), favorecer o desenvolvimento global das crianças, sua autonomia, expressão e criatividade, socialização e desenvolvimento intelectual, promovendo a sua inserção equilibrada na vida em sociedade e proporcionando o acesso a espaços e contextos diversificados, garantindo o papel da família e

da comunidade enquanto parceiros educativos num espaço que deverá ser entendido como “*local de aquisição de aprendizagens múltiplas*” (ME/DEB, 2000: 41).

Embora os dados disponibilizados pelo CNE revertam a 2011 (não havendo qualquer referência à sua cessação no relatório de 2012), na área dos cuidados às crianças dos 3 aos 6 anos de idade, são disponibilizadas pelo Governo algumas modalidades oficiais (jardim de infância, atividades de animação socio-educativa, animação infantil e educação de infância itinerante, nomeadamente) que têm em comum a flexibilidade dos horários e a garantia de um mínimo de 5 horas diárias (que correspondem à componente educativa gratuita, cabendo aos pais apenas o pagamento da componente de apoio à família, quando disponível e caso desejem usufruir dela). Na rede privada é feita uma distinção entre os jardins de infância que funcionam em instituições de solidariedade social – onde, como recebem participações do Estado, a modalidade de apoio à família é paga pelos pais na proporção dos seus rendimentos – e os estabelecimentos privados com fins lucrativos – com os quais é celebrado um acordo para o desenvolvimento da rede pré-escolar.

### **- As Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS)**

Historicamente, as funções de “*assistência e de proteção social com o intuito de prestar caridade e de atuar junto dos grupos sociais mais desfavorecidos*” (Sobreiro, 2009: 26) têm, desde sempre, sido asseguradas pelo clero - ora sob a forma de iniciativas de âmbito municipal (confrarias de mestres ou particulares) e local (ligadas a ordens militares e religiosas) – ou relacionadas com a devoção de reis, rainhas e outros membros da nobreza, o que deixou de se verificar a partir do século XVII com a visível tentativa de tentar responsabilizar também o Estado e a sociedade civil nestas tarefas de índole social.

Com a introdução do DL n.º 2120/1963, assistiu-se à criação das Instituições particulares de assistência, dos Institutos de assistência (religiosos ou não) e/ou dos Institutos de Utilidade Local (Fundações). Embora este tipo de instituições já existisse em Portugal desde os finais do séc. XV, foi, no entanto, com a Constituição de 1976 (art. 63º) que se começou a utilizar o termo IPSS, que se refere às instituições de ação social que se destinam à “*prevenção e apoio nas diversas situações de fragilidade, exclusão ou carência humana, promovendo a inclusão e a integração social*” (ISS.IP online), constituindo-se estas “*com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos, que não sejam administradas pelo Estado ou por um corpo autárquico*” (art.1.º

EIPSS, DL n.º 119/83). Em termos económico-sociais, estas instituições integram-se no, denominado, Terceiro Sector ou de Economia Social, um sector mais amplo que o da solidariedade social cuja atividade económica se situa entre o sector privado com fins lucrativos e o sector público. Embora recebam financiamentos e orientações do Estado, estas iniciativas privadas de gestão autónoma apresentam elevados contributos ao nível dos serviços que disponibilizam de forma gratuita ou a baixo custo e contribuem para a criação de empregos, para o desenvolvimento local e melhoria da qualidade de vida e bem-estar social das populações.

De forma a dar resposta ao crescente número de utentes, a partir de 1974 terão começado a surgir outro tipo de respostas eficazes na área da infância e juventude (creche, estabelecimento de ensino pré-escolar, centro de atividades de tempos livres, lares de jovens, etc.). Criando formas de gestão e organização destes serviços com qualidade e homogeneidade ao nível do seu funcionamento e oferta, as IPSS assumem-se, atualmente, como elemento vital para a coesão e inserção social e têm um importante papel na sociedade.

### **Dimensão pedagógica**

Face à necessidade de definir linhas orientadoras das atividades de educação pré-escolar, foram publicados, como *“forma de evitar os perigos da rotina deslizar insensivelmente para a mera guarda, clarificar o estatuto dos profissionais de educação de infância e permitir a aproximação das práticas educativas dos diferentes contextos institucionais de educação pré-escolar”* (CNE, 1994, 77), alguns referenciais e normativos para a educação de infância (creche e pré-escolar) com o intuito de apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática e na forma de conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças, como é o caso das OCEPE e dos referenciais e normativos de apoio à sua operacionalização (circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007; portaria n.º 262/2011; coleção “Textos de apoio para educadores”<sup>9</sup>; metas de aprendizagem...).

---

<sup>9</sup> DGIDC/ME. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal  
DGIDC/ME. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal  
DGIDC/ME. (2008). *Á Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal  
DGIDC/ME. (2008). *Geometria: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal  
DGIDC/ME. (2008). *As Artes no Jardim de infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal

## **- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

Levemos em consideração para esta análise, a definição de *orientações concetuais* apresentada por Maria João Cardona (2006: 43) quando refere que uma orientação se refere “a um conjunto de ideias acerca das metas (...) e dos meios para as alcançar. Idealmente, uma orientação concetual inclui uma conceção do ensino e da aprendizagem e uma teoria acerca do aprender a ensinar.” (Garcia, 1999: 30-31).

Na luta por uma educação de infância de qualidade e reconhecida como tal, as OCEPE foram publicadas em 1996, a partir da necessidade da construção de um instrumento que “fosse espelho daquilo que (...) sabemos que a educação pré-escolar deve proporcionar às crianças, isto é, reflexo daquilo que a sociedade, no seu todo, pede à educação pré-escolar” (1996: 7) e que incluísse a possibilidade de fundamentar várias opções educativas sempre centradas na criança. Mais do que um programa ou currículo a cumprir, as orientações curriculares são um “conjunto de princípios gerais de apoio ao educador na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo” (circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007). Capaz de orientar as práticas educativas sem interferir com a flexibilidade própria desta etapa educativa, este documento reúne um conjunto de pontos de apoio para a prática do educador e constitui-se como um ponto de referência comum a todos os educadores de infância para a organização da componente letiva, fator este inexistente até então e que permitia concluir que, como refere Teresa Vasconcelos (org.), “a qualidade da prática profissional dependia da vontade e da capacidade dos educadores” (ME/DEB, 2000: 91).

Definidos no sentido de facilitar a articulação da educação pré-escolar com os outros níveis do sistema educativo, favorecendo a comunicação entre educadores e professores e promovendo a continuidade educativa, os objetivos da educação pré-escolar enunciados na LQEPE concretizam-se, pois, através da organização do ambiente educativo e das áreas de conteúdo – área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e área de conhecimento do mundo -, assumindo-se que estas deverão ser contempladas numa perspetiva globalizante e capaz de valorizar a importância dada a conteúdos transversais, numa abordagem transdisciplinar do ensino e da aprendizagem.

A participação do supervisor e/ou do coordenador pedagógico nos vários momentos do processo educativo implica um profundo conhecimento e domínio da ação pedagógica e da forma como os docentes deverão proceder à **operacionalização das OCEPE**, dando forma ao currículo na educação pré-escolar que, de acordo com a circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 e dando corpo ao definido com o DL n.º 6/2001, define que “*os educadores deverão participar na elaboração do Projeto educativo do agrupamento/instituição e dos projetos curriculares de estabelecimento/escola. Deverão igualmente conceber e gerir o Projeto curricular de grupo/turma, inserindo-se nas linhas de orientação definidas nos projetos anteriormente referidos*” e respetivos planos anuais de atividades. Embora, com a posterior publicação do DL n.º 139/2012 estes tenham deixado de se constituir como documentos “necessários” à estratégia de concretização e desenvolvimento dos currículos, representam, ainda, um importante papel enquanto promotores da qualidade de vida pessoal e social para todos, influenciando na subida de nível educativo das populações.

Tomando como referência a síntese sugerida por Maria do Céu Roldão, é possível diferenciar os vários níveis de planificação e gestão do currículo da seguinte forma:

<b>Projeto educativo de escola (PEE)</b>
<i>Formaliza as intenções e as ações da política educativa e curricular de uma escola. É um instrumento de concretização e gestão da autonomia da escola quando é concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspetivas e posições diversas (professores, alunos, pais, agentes da comunidade, outros educadores...) que proporcionem a existência de diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade, e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social</i>
<b>Projeto curricular de escola (PCE)</b>
<i>Projeto que define, em função do currículo nacional e do PE, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projeto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular.</i>
<b>Projeto curricular de turma / Grupo (PCT/G)</b>
<i>Tem por referência o PCE e é feito para responder às especificidades da turma e para permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) entre áreas disciplinares e conteúdos.”</i>
(Fonte: Maria Céu Roldão, 1999)

Quadro 4. Níveis de planificação e gestão do currículo

No que se refere à creche, estando a tutela entregue ao Ministério do Trabalho e da Segurança Social, as orientações em relação à gestão do currículo passam pelos normativos em vigor (nomeadamente, pela portaria n.º 262/2011) e, em conformidade com estes, pelas orientações do sistema de gestão da qualidade que cada instituição deverá adotar e pelas instruções de trabalho definidas. Neste âmbito, o PCE ou agrupamento dá lugar ao projeto

curricular de resposta social e o mesmo se verifica com o PCT que é substituído pelo projeto pedagógico. Apesar disso, os fundamentos e contornos de ambos não diferem muito dos apresentados pela autora.

### **O projeto educativo do estabelecimento**

Legalmente enquadrado pelo DL n.º 43/89, pela LQEPE e enunciado nas OCEPE, este documento de carácter pedagógico é comum a toda a instituição e pode ser entendido como o

*“documento que orienta a ação educativa, que esclarece o porquê e para quê das atividades escolares, que diagnostica os problemas reais e os seus contextos, que exige a participação crítica e criativa, se não de todos os elementos da comunidade escolar, pelo menos da generalidade dos atores, que prevê e identifica os recursos necessários de forma realista, que descobre e desenvolve os fatores capazes de empenharem os atores na consecução dos objetivos da escola e que sabe o que avaliar, para quê, como e quando”.* (Alves, 1993: 63).

Capaz de promover a autonomia e o envolvimento dos vários agentes numa perspetiva de dinamismo e efetiva adequação ao contexto e á realidade de cada estabelecimento e comunidade no seu todo, o PEE surge quando se reconhece que a qualidade do serviço educativo passa pelo envolvimento das escolas e dos vários agentes na configuração de ações adequadas às populações que as vão viver e deve procurar dar resposta aos problemas da comunidade escolar, contribuindo para o desenvolvimento da comunidade educativa (ME/DEB, 1996:7).

### **O plano anual de atividades**

*“(...) documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades, e que procede à identificação dos recursos envolvidos.”* (D L nº 115 – A / 98

A par de outros documentos orientadores da ação, o plano anual de atividades (PAA) é um instrumento de operacionalização do projeto educativo onde se definem as estratégias e os meios que, em cada ano letivo e de forma flexível e aberta a propostas, espelham a dinâmica de cada escola. Ponto de partida para o trabalho a desenvolver por cada educador, deve dar resposta às necessidades da instituição e das atividades que, ano após ano, se sucedem (e se repetem) e são integradas nos projetos curriculares de cada sala, sem que seja redutor de outras atividades curriculares que se considerem pertinentes para a melhoria das oportunidades de aprendizagem dos alunos.

### **Os projetos curriculares**

A construção do currículo adquire, cada vez mais, um papel de extrema importância, traduzindo-se no acesso de todos a um conjunto de experiências diversificadas de aprendizagem. Favorecendo a dimensão local e responsabilizando toda a comunidade educativa de forma a permitir às escolas “*organizar e gerir o processo de ensino/aprendizagem, em função das suas características e necessidades, visando a melhoria da qualidade de ensino e a resolução dos problemas específicos da escola*” (Gouveia, 2008: 137), os projetos curriculares assumem-se como padrões de referência para as várias dimensões da ação educativa.

### **- Projeto curricular de escola e/ou de resposta social**

*“documento que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, visando adequá-lo ao contexto de cada estabelecimento/escola ou de Agrupamento e integrado no respetivo Projeto Educativo de Escola” (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007)*

Ao referir que “*o currículo torna-se projeto curricular quando a escola (ou grupo de escolas servindo uma comunidade) assume o seu conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, delineando os modos estratégicos de as pôr em prática, com o objetivo de melhorar o nível e a qualidade de aprendizagem dos seus alunos*”, Maria do Céu Roldão (1999: 31) realça o papel do PCE (e, de igual modo, o de resposta social) na articulação do currículo nacional à forma como cada escola o concretiza e adapta às necessidades e interesses das populações a quem serve, refletindo o conjunto de intenções e estratégias definidas pela equipa no PEE.

Suscetível de reformulações ao longo do ano letivo, este deve ser um projeto aberto, flexível e incluir na sua estrutura todas as informações que o caracterizam e que o possam condicionar ou justificar posteriores alterações: as ambições de cada escola, as opções e prioridades no âmbito curricular e metodológico, normas de funcionamento e organização, as aprendizagens gerais esperadas, as estratégias previstas de concretização, a operacionalização do PAA e a forma como é avaliado o projeto (modalidades, princípios, critérios e instrumentos de avaliação das aprendizagens e do trabalho realizado, definindo também questões de ordem organizacional do próprio processo de avaliação).

### **- Projeto curricular de turma (grupo ou sala) e projeto pedagógico**

*“documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das OCEPEe do Projeto Curricular de Escola visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma” (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007)*

Tendo como base de referência a situação concreta do grupo/turma, este documento assume-se como um instrumento de trabalho que vai sendo construído e complementado ao longo do ano letivo, alvo de constante reflexão, reavaliação e replanificação por parte do educador, caracterizando e refletindo o enquadramento teórico e metodológico da intervenção pedagógica a desenvolver na sua sala/grupo. A contextualização dos objetivos terá em conta, para além das necessidades das crianças, “*a definição das prioridades, a seleção dos métodos e técnicas pedagógico-didáticas, a integração das atividades escolares com as extra-curriculares, a integração das atividades planificadas com as espontâneas, a acomodação dos conteúdos às condições do contexto sócio-cultural, o progresso dos alunos e dos recursos existentes e a utilização dos materiais*” (Gouveia, 2008: 141), sem descurar a forma como se irá proceder à avaliação da ação e da progressão da aprendizagem.

No caso concreto da creche, a legislação em vigor define que o instrumento de planeamento e acompanhamento das atividades desenvolvidas nesta resposta social será o **projeto pedagógico**, do qual, de acordo com as características das crianças e enquanto “*potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade*”, fazem parte

“*a) O plano de atividades sociopedagógicas que contempla as ações educativas promotoras do desenvolvimento global das crianças (...); b) O plano de informação que integra um conjunto de ações de sensibilização das famílias na área da parentalidade.*” (portaria n.262/2011).

## **- Formação de educadores e desenvolvimento profissional docente**

Apesar da complexidade e multiplicidade de respostas que encontramos na literatura disponível, consideremos o **desenvolvimento profissional docente** enquanto percurso de um eterno estudante que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de variadas experiências (formais e informais) e para a busca da sua identidade e construção do “eu profissional”, num processo contínuo através do qual os docentes

“*reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes*” (Day, 2001:4).

A **formação de educadores em Portugal** tem sido alvo de exigências cada vez maiores e de mudanças ininterruptas no sentido de responder eficazmente à crescente complexidade das funções da escola e à responsabilização atribuída a todos os profissionais de ensino. Numa

profissão tão “pública” e tão sujeita à avaliação por parte da comunidade, importa, pois, refletir sobre esta sociedade em constante mudança, as novas concepções de ensino e aprendizagem e a forma como podemos acompanhar, compreender ou antecipar a mudança.

Tendo sofrido uma grande evolução desde que, em 1911, foi publicada a primeira legislação nesta área, a formação das educadoras de infância – nesta fase acessível apenas a raparigas com idades entre os 15 e os 25 anos com o curso do ensino primário superior – foi alvo de sucessivas reformulações e reestruturações, tendo passado por fases em que se valorizava bastante uma formação de qualidade como condição para o bom funcionamento das escolas, outras em que apenas a formação como professora do ensino primário era suficiente para assegurar a educação de infância e outras, ainda, que exigiam a realização de estágios nos últimos anos de curso. Assegurada pela Associação João de Deus (1943) e por outras escolas superiores de educação privadas até ao início dos anos 70, só nessa altura se definiu que os cursos de formação dos educadores de infância passariam a funcionar nas escolas responsáveis pela formação dos professores do ensino primário (antigas escolas do Magistério) e se começaram a diferenciar os currículos entre professores e educadores, passado a ter a duração de três anos, “*devendo o de educadores de infância proporcionar habilitações suficientes para o exercício da docência no primeiro ano da escola primária*” (Cardona, 1997: 67). Em 1979 foram editados os estatutos das Escolas Normais de Educadores de Infância (públicas) que lhes conferiam autonomia relativamente às escolas do magistério primário e, em 1986, com a publicação da LBSE e regulamentação da formação dos educadores de infância, as Escolas Superiores de Educação foram incorporadas no ensino superior politécnico, registando-se o início dos cursos de formação inicial para educadores de infância de estatuto superior e, inicialmente, grau académico de bacharelato.

Atualmente, desde 2005, com o início do Processo de Bolonha, na formação de professores e educadores de infância e de ciências da educação, a habilitação para a docência só “*é conferida através da titularidade do grau de mestre em domínios de especialidade definidos*” (CNE, 2011: 167).

As várias inovações refletiram-se, também, na forma como os educadores de infância são preparados para o desempenho de funções em creche e na forma como são vistos pela sociedade em geral. Sendo a tutela das creches da responsabilidade do Ministério do Trabalho e da Segurança Social, o desempenho dos educadores de infância nestas instituições, denominadas, sociais tem sido, historicamente, menos valorizado. No entanto, embora não esteja consagrado na LBSE nem se constitua como responsabilidade do Ministério da

Educação e Cultura, é já reconhecido no Perfil de Desempenho dos Educadores de Infância (DL n.º 240/2001) e começa a ser uma preocupação crescente na organização dos currículos e dos planos de estudos das Escolas Superiores de Educação, o que representa, por si só, um importante momento de viragem na forma. Para este facto contribuiu, igualmente, a publicação da portaria n.º 262/2011 que define, pela primeira vez, a creche como um *equipamento de natureza socioeducativa* e salienta, no seu art.10º, que a intervenção deve ser assegurada por uma equipa técnica que inclui, obrigatoriamente, um educador de infância em cada grupo a partir da aquisição da marcha, justificando a necessidade de uma readaptação dos planos de estudos com vista a uma maior competencialização dos educadores de infância nesta área.

Com a reformulação da LBSE (DL n.º 115/97) detetou-se a “*existência de um elevado número de professores dos ensinos preparatório e secundário sem habilitação académica e/ou profissional [e] a inexistência de um sistema de formação contínua dos docentes*” (Esteves, 2006: 117). Tornou-se, pois, urgente a adoção de novos modelos de formação dos agentes educativos, “*designadamente através de maior exigência qualitativa na formação inicial e contínua dos professores e da aprovação de um estatuto dignificador das carreiras docentes e técnicas da educação*” (*idem*: 118).

No contexto atual, o ensino superior, responsável pela *formação inicial* de professores e educadores em Portugal, tem evoluído de forma significativa, desde 2005, por força da adequação estrutural ao Processo de Bolonha, o que se refletiu na “*regulamentação de graus e diplomas (2006), a publicação do novo regime jurídico das instituições de ensino superior (2007) e as reformulações dos estatutos das carreiras de professores dos ensinos universitário e politécnico (2009).*” (CNE, 2011: 156). De acordo com o DL n.º 344/89, a estrutura curricular dos referidos cursos inclui, como refere Teresa Vasconcelos (ME/DEB, 2000: 87), “*uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada; uma componente de ciências de educação; uma componente de prática pedagógica*”.

Consagrada na LBSE (art. 35º, n.º 1) como direito e dever de todos os educadores, professores e outros profissionais da educação, o mesmo normativo refere (no seu n.º 2) que a *formação contínua* de docentes deve ser suficientemente diversificada de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências

profissionais e possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira. De acordo com o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a formação contínua tem como objetivos fundamentais

*“a) a melhoria da qualidade do ensino, através da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática; b) o aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua atividade; c) o incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional; d) A viabilização da reconversão profissional, permitindo uma maior mobilidade entre os diversos níveis e graus de ensino e grupos de docência”* (DL n.º 249/92, Cap I, art.3º).

O mesmo documento estabelece, ainda, princípios e modalidades de formação (estágio, oficina de formação, projetos, círculo de estudos, seminário e curso ou módulo de formação), apresentando uma tendência crescente para uma formação contínua inovadora e participada, mais centrada nos contextos de trabalho, tornando-se um elemento muito valorizado pelos docentes ao proporcionar uma maior aproximação entre os vários níveis de ensino e, conseqüentemente, a troca de experiências e aprendizagens entre colegas.

O conceito de *formação especializada* começou a ser utilizado aquando da reformulação do referido documento (referenciada, pela primeira vez, na versão consolidada DL n.º 207/96), pressupondo a qualificação de docentes para o exercício de outras funções educativas necessárias (educação especial, administração escolar e administração educacional, animação sociocultural, orientação educativa, organização e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores, gestão e animação da formação, comunicação educacional e gestão da informação, inspeção da educação) e para o exercício de cargos específicos (DL n.º 75/2010), deixando às instituições de ensino superior a responsabilidade pela sua concretização. Formalizada, posteriormente, pelo DL n.º 95/97 que a refere como *“aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos (...) desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação em domínio específico das ciências da educação”* (art. 2º), foi, igualmente, apoiada pela publicação do DC n.º 198/99 que aprovou os perfis de formação relativos à formação especializada de professores.

Ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida pelos educadores e professores, a *progressão na carreira*, embora regulamentada apenas para os docentes que integram a rede pública, é consagrada na LBSE como um direito de todos os docentes e deverá estar integrada num processo de avaliação do desempenho capaz de responder *“a uma dupla finalidade de*

*progressão e certificação, em função do contexto de trabalho, e da melhoria da aprendizagem profissional, no âmbito do desenvolvimento pessoal”* (Pacheco e Flores, 1999:175). Apresentando-se como um “*indicador privilegiado em termos de desenvolvimento profissional dos docentes, da gestão e dos resultados das aprendizagens*” (Coelho & Oliveira, 2010: 9) e contribuindo para a melhoria da prática educativa dos docentes, dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens, para a valorização da profissão, levantamento de necessidades de formação, distinção entre profissionais e progressão na carreira, bem como para a promoção do trabalho colaborativo, processos de acompanhamento e supervisão das práticas (ECD art.4º), a ***avaliação de desempenho*** terá, como base, no caso da rede pública, os normativos em vigor e, na rede privada e cooperativa, o contrato coletivo de trabalho (definido entre a CNIS<sup>10</sup>, a FNE<sup>11</sup> e outros) e as orientações definidas no sistema de gestão da qualidade adotado por cada instituição. Tendo sofrido nos últimos anos alterações substanciais, os novos modelos de avaliação de desempenho assumem como ponto fulcral o desempenho profissional, como ocorre, comumente, no setor privado, procurando “*identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva*” (ECD, 2010).

No caso específico da rede pública, a progressão na carreira docente é enquadrada legalmente pelo Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública (SIADAP- DL n.º66-B/2007) e encontra fundamento jurídico no DR n.º 2/2008 que define os princípios orientadores da avaliação do desempenho docente. Assumindo-se, com a publicação do DR n.º 2/2010, como um processo tripartido de reflexão individual e coletiva, com base no trabalho colaborativo entre alunos, professores e escola, é com os padrões de desempenho definidos pelo DR n.º 16034/2010 que preconiza as dimensões em que deve assentar a especificidade da profissão docente (profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida), consideradas “*fundamentais para orientar as práticas docentes ao longo da carreira porque consagram conceitos essenciais sobre o que representa integrar a profissão e identificam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe atribuem a especificidade no quadro da sociedade atual*”.

---

<sup>10</sup> Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade

<sup>11</sup> Federação Nacional da Educação

Em suma, é possível afirmar, atualmente, que toda a formação inicial docente é uma formação de nível superior conferindo o grau de licenciatura e/ou mestrado, repartida por diversos modelos e não restringida a um só paradigma. Tais factos levam, igualmente, a concluir, como refere Manuela Esteves, que os níveis de qualificação profissional dos professores portugueses são, “*atualmente muito superiores ao que eram há vinte anos (...) compatíveis com a complexidade crescente do próprio desempenho profissional que se exige, atualmente, dos professores [e educadores]*” (2006: 154). Ainda assim, importa, cada vez mais, que os processos de formação contínua e especializada sejam associados, como sugere Manuela Esteves “*à resolução de problemas concretos das escolas e dos professores, na condição de que não se espere encontrar soluções já feitas, mas sim os caminhos para as encontrar*” (*idem*: 156) e que se caminhe no sentido de suprimir os *défices de competências*, contrabalançando-as numa perspetiva de “*promoção da mudança e da inovação a fazer pelas escolas, para a resolução de problemas concretos e para o efetivo desenvolvimento profissional e pessoal dos professores*” (*idem*).

É, de igual modo, urgente colocar em prática os princípios de uma formação integrada e participada, que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e de auto-aprendizagem onde o aluno-professor se tornará mais capaz de tomar decisões, formado com competências adaptadas ao contexto complexo e imprevisível em que atua (Pacheco, 1995), favorecendo e estimulando a inovação e a investigação (LBSE, 1986: art. 30.º).

Face às alterações vivenciadas ao nível do processo de avaliação, embora a avaliação sistemática das escolas não seja ainda uma prática regular, tem sido visível uma aprendizagem organizacional relevante ao nível das práticas de auto-avaliação, sendo de realçar que “*muitas escolas, por si sós ou em pequeno grupo, desenvolveram e desenvolvem os mais diversos esforços de avaliação do seu desempenho global ou parcelar*” (CNE, 2005: 35).

---

### **3. Supervisão e coordenação pedagógica**

---

#### **- Modelos de supervisão**

*“existe...uma diversidade de abordagens entre as quais se escolhe a que melhor parece ajustar-se e não aquela que exatamente se ajusta (...) [pelo que] a solução não termina necessariamente o processo; cada solução abre caminho para novos problemas”.* (Neto, 1998: 51)

No atual processo de auto-formação, o sistema educativo português considera a formação de professores e educadores como condição necessária para o desenvolvimento da

profissionalidade docente, apontando para um professor participante na definição da política educativa e com competência para atuar na esfera do privado e do social, no âmbito familiar, profissional e cívico, no âmbito global da escola e da comunidade (LBSE, art.30º). Inesperadas que são as “missões” exigidas aos docentes, estamos, cada vez mais, na presença de um profissional da educação a quem se pede autonomia e responsabilidade no exercício das suas funções, bem como “*um repertório de competências que lhes permita agir na complexidade e na incerteza, escolher entre alternativas de ação, aquela que comprovadamente for a mais adequada num dado momento e lugar*” (Esteves, 2006:117).

Confrontados com a necessidade de desempenhar funções que vão muito além das esperadas na formação inicial e para as quais não foram preparados, professores e educadores (e supervisores) vêem-se com a difícil tarefa de lidar com novos saberes e tecnologias, mas também com uma imensa complexidade social acentuada pela própria dificuldade da sociedade em definir que funções e objetivos atribuir à escola e aos profissionais da educação.

Generalizado que está o reconhecimento do contributo da supervisão para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e de que a qualidade da educação depende, em grande parte, da qualidade da formação, assumindo-se como um processo contínuo ao longo da vida, supervisão e formação caminham juntas, numa perspetiva dialogante que justifica, por si só, a relevância de apresentar neste capítulo uma visão global das várias formas como se desenvolvem não só os processos de supervisão, mas também, os de formação.

### **Modelos de formação**

Atendendo à complexa dinâmica dos diferentes níveis em que o professor atua e estando a formação em si diretamente relacionada com a compreensão do processo didático, com os objetivos da escola e do ensino e com as diferentes posturas subjacentes aos programas, várias são as perspetivas sobre a forma como os professores devem ser formados, não existindo um consenso nesta área. Face à complexidade de questões que surgem em relação à formação docente, Maria do Céu Roldão, renitente em aceitar como adequada a adoção de um *modelo exclusivista*, sugere uma reflexão aprofundada sobre esta temática.

Na literatura disponível, vários são os autores que sugerem propostas teóricas sobre modelos de formação (Marcel Lesne, 1977; José Alberto Correia, 1989; Jack Mezirow 1996,

entre outros), dos quais salientamos, quer pelas semelhanças quer pelas diferenças entre si, como referência os estudos de Ana Maria Costa e Silva e de João Formosinho.

	<p><b>Modelo empiricista:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- modelo reprodutivo de conhecimentos de sistema mestre/aprendiz, em que o professor, dito, inexperiente aprende com o professor experiente;</li> <li>- tem como pressupostos a experiência profissional e a valorização de competências e atitudes;</li> <li>- não há espaço para o questionamento da prática por falta de referências a outros modelos.</li> </ul>
<p><b>Modelo transmissivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- centrado na aquisição de saberes (Ferry, 1983) e na racionalidade instrumental;</li> <li>- orientado para a aquisição de competências ao nível da exploração e manipulação;</li> <li>- investimento na universalidade dos objetos operacionalizados no espaço-tempo da formação e na neutralidade dos sujeitos implicados.</li> </ul>	<p><b>Modelo teoricista:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- transmissão expositiva, sistemática e sequencial de conhecimentos facilmente transpostos para a prática;</li> <li>- comunicação assente num modelo do tipo transmissor–receptor;</li> <li>- dificuldade em transferir conhecimentos adquiridos em contexto académico para o concreto da prática pedagógica.</li> </ul>
<p><b>Modelo experiencial:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- centrado nas experiências e na racionalidade prática, no processo em si (Ferry, 1983);</li> <li>- valorização do papel do sujeito como agente de formação e das experiências construídas na interação com o meio - social, cultural, físico etc.;</li> <li>- valorização da experiência vivida pelo sujeito em formação, sua interpretação e construção de significado.</li> </ul>	<p><b>Modelo compartimentado:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- formação compartimentada no tempo e no espaço (conteúdos teóricos, componente profissional teórica e prática pedagógica asseguradas em momentos distintos, por pessoas e instituições distintas);</li> <li>- ensinamentos justapostos da teoria com a prática, sem que se haja uma interação entre ambas e sem um fio condutor</li> </ul>
<p><b>Modelo de análise:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- centrado na análise e na racionalidade crítica dos sujeitos sobre si próprios e sobre as situações educativas;</li> <li>- fomenta a dimensão de "<i>agentes sociais</i>" (Lesne, 1977) transformadores, questionadores do real;</li> <li>- valorização da dimensão científica dos conhecimentos na sua interação com a vertente prática de operacionalização;</li> <li>- privilégio da capacidade de análise que o processo de formação deverá favorecer.</li> </ul>	<p><b>Modelo integrado:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- processo global e integrado em que a formação inicial é apenas uma primeira etapa de um modelo de educação permanente e contínuo;</li> <li>- integração, simultânea e articulada, das componentes teórico-académica com a prático-profissional e a da especialização com a das ciências da educação no mesmo estabelecimento escolar</li> </ul>
<p>Costa e Silva (2000), Ferry (1983)</p>	<p>Formosinho (1986)</p>

Quadro 5. Modelos de formação segundo Ana Maria Costa e Silva e João Formosinho

Próximo das últimas sugestões dos autores, Philippe Perrenoud (1993: 182) sugere ainda um **modelo de profissionalismo aberto** que situa o professor no centro do processo da melhoria da qualidade educativa, considerando-o, individualmente ou em grupo, líder inovador, responsável pela análise das necessidades da escola, capaz de se auto-aperfeiçoar, de analisar as suas próprias ações, de identificar e reagir às necessidades dos alunos e de analisar o resultado das suas intervenções.

Para Idália Sá-Chaves, os modelos de formação devem funcionar como teorizações de referência necessárias à formação de um bom profissional de ensino e ao seu contínuo desenvolvimento, assentes numa abordagem reflexiva das práticas, formando profissionais capazes de enfrentar problemas e procurar soluções com recurso a fontes e domínios do saber diversificados, mobilizando conhecimentos teórico-práticos e interrelacionais.

Tendo em conta a complexidade do ato educativo, a constante evolução socio-cultural e os *múltiplos desafios das sociedades da informação* (Cardona 2006: 48-49), esta diversidade de modelos não se apresenta como um obstáculo a uma formação adequada, sendo, no entanto, necessária, por parte das instituições formadoras, uma reflexão e aprofundamento do perfil do futuro professor e uma articulação com a realidade do contexto educativo em toda a sua dimensão.

### **Cenários e estilos de supervisão**

Saundra Tracy (2002) justifica uma “*análise cuidadosa dos modelos existentes*” como condição necessária para que a abordagem de cada supervisor possa ser fundamentada e adequada às suas convicções e valores, bem como às efetivas necessidades do indivíduo e das organizações, permitindo-lhe projetar, implementar e avaliar. A autora salienta que os “*supervisores devem começar por aprender algumas competências iniciais constituindo um padrão coerente de comportamento*” (Severino, 2007: 63) que, depois de testado e avaliada a sua eficácia com base no questionamento e reflexão, poderá dar origem a novos padrões.

Á luz destas orientações, optámos, mais do que caracterizar modelos de supervisão<sup>12</sup>, realçar os estudos de Isabel Alarcão e José Tavares (2010) e de John Zahorik (1988), sintetizando algumas práticas de supervisão que, de acordo com os vários autores, permitem uma visão abrangente das “*várias tentativas de resposta que têm sido encontradas para a pergunta em questão: como fazer supervisão?*” (Alarcão e Tavares, 2010: 16) e compreender as atitudes de cada um no quadro específico da ação supervisiva.

---

<sup>12</sup> A este respeito, leia-se TRACY, Saundra. *Modelos e Abordagens in* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2002) e GARMSTON, Robert J., LIPTON, Laura E. & KAISER, Kim. *A Psicologia da Supervisão*. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2002).

De acordo com os estudos desenvolvidos e as práticas de supervisão encontradas, Isabel Alarcão e José Tavares (2010) definem nove *cenários de supervisão* que, em algumas das suas vertentes ou categorias, coexistem com frequência:

---

#### **Cenário da imitação artesanal**

---

- os professores devem aprender a sua profissão observando e praticando com *o mestre* ou “*aquele que sabia como fazer e transmitia a sua arte ao neófito*” (Alarcão e Tavares, 2010: 17);
- a estratégia principal é a demonstração.

---

#### **Cenário de aprendizagem pela descoberta guiada (Ryans, 1960; Stolorow, 1965)**

---

- orientação fundamentada na observação e análise das práticas de ensino, com vista à promoção de oportunidades de observação de “*diferentes professores em diferentes situações*” (*idem*: 19), encorajando a reflexão sobre os mecanismos de aprendizagem do professor em formação e a construção das “ferramentas”;
- a prática pedagógica realiza-se no término da componente teórico-prática, permitindo a apropriação de conhecimentos e princípios, análise e reflexão contextualizadas sobre as variáveis do ensino e da aprendizagem.

---

#### **Cenário behaviorista (Allen e Ryan, 1969; Cooper, 1980; Houston e Howsam, 1972)**

---

- técnica psicopedagógica do *micro-ensino*;
- prepara o “*futuro professor para entrar no estágio com conhecimentos que lhe permitissem (...) enfrentar com mais à-vontade a complexidade do ensino na situação real numa sala de aula normal e autêntica*” (*idem*: 22);
- valoriza o desenvolvimento de *skills* (competências enquanto *habilidades*) em detrimento do conteúdo que se pretende ensinar e do empenho do formando.

---

#### **Cenário clínico (Goldhammer, 1980; Cogan, 1973)**

---

- vai ao encontro das dificuldades do professor num processo de colaboração entre supervisor e supervisionado;
- *ciclo de supervisão* em 5 (Goldhammer *et al*, 1980) ou 8 fases (Cogan, 1973) que podem ser consideradas subdivisões das primeiras (Alarcão & Tavares):
  - encontro de pré-observação (pode ser subdividido, de acordo com as fases de Cogan, em “Estabelecimento da relação supervisor/professor”, “Planificação da aula” e “Planificação da estratégia de observação”): identificar o problema e planificar conjuntamente a estratégia, fomentando a participação ativa do professor e a resolução de problemas;
  - observação concreta das situações reais e análise dos dados e planificação da estratégia da discussão (que corresponderá às fases de “Análise dos dados” e “Planificação da estratégia de observação” de Cogan): após a análise individual dos dados recolhidos, verifica-se a sistematização, análise e interpretação conjunta dos mesmos;
  - encontro pós-observação: o professor dá a conhecer as competências adquiridas;
  - análise do ciclo de supervisão: avaliação da ação e feedback para o ciclo seguinte.

---

#### **Cenário psicopedagógico (Stones, 1984; Gliessman *et al*, 1979)**

---

- pressuposto que fazer supervisão é ensinar e que esta influencia diretamente o desenvolvimento e aprendizagem do professor e, indiretamente, dos seus alunos;
- o papel do supervisor é ensinar conceitos, ajudar a desenvolver capacidades e competências, encorajar com base numa relação dialogante e de proximidade entre ambos;
- ciclo de supervisão em 3 fases (Stones): preparação da aula com o professor, discussão da aula e avaliação do ciclo de supervisão.

---

#### **Cenário pessoalista (Glassberg e Sprinthall, 1980; Hunt e Joyce, 1967)**

---

- valoriza o desenvolvimento do professor enquanto pessoa e tem em conta as suas necessidades e preocupações, sentimentos e objetivos;
  - procura criar condições de desenvolvimento pessoal e profissional atendendo ao grau de desenvolvimento de cada professor;
  - promove a autorreflexão e a reflexão sobre a ação e suas consequências.
-

**Cenário reflexivo (Schön, 1987)**

- valoriza uma abordagem reflexiva sobre a formação docente, num processo formativo que “*combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação*” (*idem*: 35);
- o supervisor é o promotor de uma prática orientada para o desenvolvimento ao longo da vida;
- estratégias formativas principais (Schon) como forma de passar da hetero-supervisão à auto-supervisão: “*experimentação em contexto (joint experimentation), a demonstração acompanhada de reflexão (follow me) e a experiência multifacetada (play in a hall of mirrors)*” (*idem*: 36);

**Cenário ecológico (Alarcão e Sá-Chaves, 1994; Oliveira-Formosinho, 1997)**

- assenta na perspectiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979) e na valorização dos processos dinâmicos de interação entre os contextos mais imediatos (*microssistemas*) e os mais vastos (*meso e macrossistemas*) que influenciam o desenvolvimento pessoal e profissional do professor;
- o supervisor tem um papel fundamental na gestão e compreensão destas “*relações dinâmicas, recíprocas e sinérgicas*” que se constroem ;
- processo formativo de reflexão sobre a ação e de sistematização do conhecimento construído na *praxis*.

**Cenário dialógico (Waite, 1995; Smyth, 1997)**

- abordagem dialogante e contextualizadora como base da construção do desenvolvimento profissional do professor;
- papel do supervisor: promover a análise crítica com vista à compreensão dos contextos e situações de ensino;
- supervisor e professor em formação assumem-se como pares, como “*parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos*” (*idem*: 41).

Quadro 6. Cenários de supervisão segundo Isabel Alarcão e José Tavares

John Zahorik (1988) aborda o desenvolvimento da ação supervisiva referindo-se a *estilos de supervisão* e apresenta-nos um modelo no qual distingue dois tipos de supervisão que, embora se aproxime de outros modelos (Kenneth Zeichner e Barbara Tabachnik (1982), Lois Thies-Sprinthall e Norman A. Sprinthall (1987), Nancy Zhimpher e Kenneth Howey (1987) e Carl Glickman (1989)), se reveste de um elevado grau de sistematização conceptual ao sugerir, a partir destes, três estilos de atuação do supervisor.

Tipos de Supervisão	Estilos de Atuação do Supervisor	
<p><b>Supervisão Ativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- prescrição de comportamentos a desenvolver;</li> <li>- transmissão de instruções por parte do supervisor.</li> </ul>	<p><b>Supervisor prescritivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- valoriza a competência técnica, o desenvolvimento de <i>skills</i> instrucionais e de técnicas de gestão do grupo/turma;</li> <li>- enfatiza quais os comportamentos a desenvolver ou a evitar pelos supervisados.</li> </ul>	<p><b>Académico</b> - “<i>privilegia o conhecimento em termos de quantidade e solidez</i>” (Severino, 2007: 59)</p>
		<p><b>Mestre</b> - prescreve instruções e modela os alunos de acordo com os comportamentos considerados adequados</p>
		<p><b>Mentor</b> – atua como um tutor que transmite os seus <i>sábios conselhos</i></p>
		<p><b>Crítico</b> - “<i>analisa e interpreta os comportamentos usados e sugere e apoia ações a serem tidas em conta</i>” (<i>idem</i>)).</p>
	<p><b>Supervisor Interpretativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- procura enfatizar as suas próprias ideias e</li> </ul>	<p><b>Humanista</b> - promove o questionamento e de sugere modos de atuação da <i>praxis</i>.</p>

	<p>interpretações em detrimento das percepções dos supervisados; - procura provocar a mudança.</p>	<p><b>Reformulador</b> - atua mais diretamente sobre as ações a desenvolver e procura melhorar as relações e os comportamentos estabelecidos.</p>
<p><b>Supervisão Reativa:</b> - centra-se na pessoa;  - apoio e encorajamento ao supervisado</p>	<p><b>Supervisor Apoiante</b> - valoriza o supervisado como pessoa capaz de tomar decisões e atuar sobre a sua prática; - procura “<i>analisar e aceitar os pensamentos e as ações dos formandos</i>” (Zahorik, 1988: 11).</p>	<p><b>Terapeuta</b> - afetivo, empático e encorajador, promove a reflexão sobre a ação e contribui para a sua planificação.</p> <p><b>Defensor</b> - numa postura de cooperação e mediação, contribui para a resolução de problemas reais e impele o supervisado a tomar decisões responsáveis.</p> <p><b>Investigador</b> - questiona permanentemente o supervisado, contribuindo para a tomada de consciência da prática e avaliação da eficácia da mesma.</p>

Quadro 7. Estilos de supervisão segundo John Zahorik

Quer se refiram a *cenários, estilos* de supervisão ou outras formas de refletir sobre *como fazer supervisão*, as visões apresentadas permitem uma leitura abrangente das “*facetas mais significativas da praxis da supervisão, [sistematizando-as] em conjuntos suscetíveis de serem analisados em elementos mais ou menos comuns*” (Alarcão & Tavares, 2010: 17), associando as vertentes teoria e prática, explicitando fundamentos, posturas e estratégias que alicerçam cada uma das opções apresentadas.

Alguns dos modelos encontrados na literatura disponível tendem, no entanto, a afastar-se da realidade atual e, como refere Sandra Tracy, não têm em consideração as mudanças que se têm verificado nos “*papéis e responsabilidades dos professores e dos supervisores, nem consignam as potenciais alterações na organização das escolas ou o impacto que as novas tecnologias estão a ter, e irão inevitavelmente continuar a ter, na educação*” (in Oliveira-Formosinho, 2002: 80-85). De acordo com a autora, dadas as alterações visíveis ao nível do papel de professores e alunos, urge romper com os modelos enraizados e aceitar / acompanhar o carácter de mudança que se vive no ensino, fomentando uma relação de efetiva colaboração entre ambos, o que justifica, por si só, uma consciencialização da necessidade de mudança e uma reflexão sobre as premissas de suporte aos modelos vigentes.

Com base na investigação / discussão na área da supervisão (Peter Senge, 1990; Lee Bolman e Terence Deal, 1991; Michael G. Fullan, 1990; David W. Jonhson e Rogers T. Jonhson, 1987) e baseando-se nos “*desafios que se colocam aos modelos atuais*”, surgem-nos duas sugestões para um futuro modelo de supervisão:

Modelo do professor-como-supervisor / Modelos de auto supervisão	Cenário Integrador
- integra equipas de profissionais de várias áreas; - <i>“supervisão personalizada e difusa, com professores assumindo colaborativamente a responsabilidade pela análise e melhoramento do seu desempenho e do desempenho dos seus alunos” (idem: 85).</i>	- respeita o direito do professor <i>“à diferença (...) e o número infinito de variações que ocorrem na atividade profissional dos professores”</i> (Alarcão e Tavares, 2010: 43); - promove um ambiente emocional positivo capaz de desenvolver competências <i>com e no professor</i> de investigação-ação; - valoriza a riqueza das experiências vividas, sentimentos, percepções e capacidade de auto-reflexão.
Saundra Tracy (2002)	Idália Sá-Chaves (2002)

Quadro 8. Sugestões para futuros modelos de supervisão

Independentemente do conceito ou modelo subjacentes, a supervisão pedagógica remete-nos, de imediato para a ideia de uma *super-visão* que, ao “olhar de cima”, acompanha o processo educativo, contribuindo para a gestão de processos de e com o grupo. Este conceito, mais recente, tem subjacente a existência de um profissional qualificado *“bastante coerente e seguro, que possua uma visão ampla e profunda sobre as questões educacionais (...) conhecimento, tanto em nível de docência, como em nível de pesquisa e coordenação”* (Rodrigues, 2008), capaz de coordenar os processos educativos e administrativos, de acompanhar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e o desempenho do corpo docente, disponibilizando ajuda técnica e humana e responsabilizando-se pela integração de todos os segmentos da escola e pelo desenvolvimento das atividades educacionais.

### **- A Supervisão na Educação de Infância: o papel da coordenação pedagógica**

Embora no passado, a supervisão em educação se tenha limitado, de certa forma, à formação inicial e à profissionalização em serviço dos professores, bem como à orientação e avaliação das práticas pedagógicas em contexto escolar, é cada vez maior a necessidade de uma mudança de paradigma. Os estudos de Leandro Oliveira remetem-nos, pois, para um conceito de supervisão *“como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas curriculares e de desenvolvimento profissional dos atores sociais da escola”* (2000: 47), que se cruzam com os processos de organização, compreensão e transformação das práticas educativas ou de apoio dos docentes e ao esclarecimento reflexivo e transformador dos mesmos, frequentemente assumidos, no sistema educativo português, pelo coordenador pedagógico e/ou pelo diretor técnico.

As mudanças que têm ocorrido em prol da consolidação do sistema capitalista de produção, chegam, cada vez mais, ao campo educacional e a necessidade de estabelecer regras e padrões de qualidade tem-se refletido no desempenho das funções de coordenação pedagógica e na forma como os técnicos que a asseguram são entendidos pelos docentes. Face às modificações vividas nas últimas décadas ao nível das próprias relações de trabalho, urge não deixar transpor para dentro da escola as relações de produção capitalistas que ocorrem na sociedade, substituindo progressivamente o “fiscal” de produção por um profissional que contribui para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e que garanta a

*“autonomia técnica das educadoras no seu desempenho profissional, principalmente nos contextos em que os estabelecimentos de educação pré-escolar estão inseridos em unidades organizacionais mais vastas incluindo outros níveis de ensino, designadamente o 1º ciclo do ensino básico, creches e estabelecimentos com uma função predominantemente assistencial.” (ME/DEB, 2000: 55)*

Alvo de sucessivas reformas ao longo dos últimos anos, o exercício de funções de orientação educativa é, atualmente, enquadrado pelo DR n.º 10/1999 que define as normas relativas às estruturas de gestão intermédia numa base de cooperação dos docentes entre si e *“tendo em vista a coordenação pedagógica e necessária articulação curricular”* e o acompanhamento/avaliação das atividades a desenvolver em contexto de sala. Atualmente, com a reformulação do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância, Professores do Ensino Básico e Secundário (ECD, DL n.º 75/2010) e referência à importância de reforçar as funções de coordenação em prol de uma melhoria qualitativa do serviço desenvolvido e prestado pelas escolas, é evidente a necessidade de diferenciação de categorias funcionais e de um investimento por parte dos profissionais que exerçam estas funções de “maior responsabilidade”.

Intrinsecamente associadas entre si, as funções de supervisão e coordenação nem sempre são, no quotidiano da rede solidária, desempenhadas pela mesma pessoa. Nesta realidade concreta, diretor técnico e diretor pedagógico (ou, conforme correntemente designado, o coordenador pedagógico, designação esta que optámos por utilizar ao longo deste estudo para facilitar a leitura) coexistem e assumem funções distintas, o que justifica a pertinência de distinguirmos os papéis desempenhados por cada um deles.

De acordo com a legislação em vigor, encontramos na creche o diretor técnico e, na educação pré-escolar, o coordenador pedagógico.

Na rede pública, este último integra, enquanto estrutura de coordenação e supervisão pedagógica e juntamente com o diretor (presidente do conselho), os coordenadores de

departamento, elementos representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos, o conselho pedagógico, *órgão responsável pela “coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa (...) nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e formação inicial e contínua de pessoal docente e não docente* (DL n.º 75 /2008, art.º 31).

Na rede solidária, numa instituição que integre as respostas socio-educativas de creche e pré-escolar, estes coexistem, estando o coordenador pedagógico hierarquicamente dependente do diretor técnico (o que não se verifica, como referido, na rede pública onde o seu superior hierárquico será o diretor do agrupamento de escolas), respondendo, este último, diretamente à administração.

As diferenças são, igualmente, visíveis ao nível do perfil e funções de cada um e da forma como são atribuídos os cargos, como é possível constatar pela comparação entre categorias profissionais e imediata constatação de que o diretor técnico não encontra reconhecida a sua profissão na Convenção Coletiva de Trabalho, facto que tem importantes reflexos, quer em termos de funções, de autonomia e, mesmo, de remuneração. Contrariamente a este, ao desempenho de funções de coordenação pedagógica é, conforme referido no Boletim do Trabalho e Emprego n.º 47/2007, corresponde um “*acréscimo de 25 % sobre o montante retributivo correspondente ao nível 8 da tabela B5*” (2007: 4384). Apesar disso, quer seja considerada profissão – enquanto “*conjunto de modos operativos, inseridos em organizações e associados a requisitos específicos, nomeadamente a conhecimentos relativos a métodos, técnicas características de materiais e equipamentos*” (Cardim e Miranda, 2007: 82) - ou função apenas – entendida como “*um ramo de uma atividade que incluía diferentes especialidades*” (*idem*: 45) -, certo é que existe e que é imprescindível ao funcionamento das instituições e até ao próprio licenciamento das respostas sociais no âmbito dos acordos de cooperação com o ISS.IP.

Com o objetivo de “*dotar cada escola de um corpo de docentes a quem é reconhecida mais experiência, mais autoridade e mais formação*” (DL n.º 104/2008) e contribuir para a melhoria qualitativa do serviço desenvolvido e prestado pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, na legislação portuguesa (referente à estruturação da carreira docente e, conseqüentemente, mais próxima da realidade da rede pública), as funções de coordenação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho dos restantes professores, por serem “*de maior responsabilidade*”, são asseguradas pelos professores titulares, aos quais compete assegurar “*a adequação do processo de ensino e aprendizagem às características e*

*necessidades dos alunos que a frequentam*”. No seu artigo 2.º, o normativo salienta ainda que, em colaboração com os restantes órgãos de gestão e coordenação (conselho pedagógico, direção executiva, responsáveis pela coordenação das atividades docentes...), a estes profissionais compete promover a articulação curricular e organizar o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver em contexto de sala de aula, bem como a coordenação pedagógica de um modo geral. Se estas funções são desempenhadas, na rede pública, pelo coordenador pedagógico, certo é que, na rede solidária se dividem entre este e o diretor técnico.

Distingamos, então, à luz da legislação existente e com base nas práticas concretas que encontramos na rede solidária, estes dois *supervisores*:

	<b>Diretor técnico</b>	<b>Coordenador pedagógico</b>
<b>Tipo de resposta</b>	Respostas sociais (creche, centro de dia, apoio domiciliário, lar de idosos, centro de acolhimento temporário, centro comunitário...)	Educação pré-escolar (e outros níveis de ensino em escolas agrupadas)
<b>Categoria Profissional</b>	“preferencialmente, por um educador de infância, podendo ser assumida por outros profissionais com licenciatura em Ciências Sociais e Humanas ou em outras áreas das Ciências da Educação” (DR n.º 262/2011)	Obrigatoriamente, um educador de infância com experiência pedagógica validada pelas Direções Regionais de Educação.
<b>Funções</b>	<p>“a) Desenvolver um modelo de gestão adequado ao bom funcionamento (...);</p> <p>b) Supervisionar os critérios de admissão (...);</p> <p>c) Promover a melhoria contínua dos serviços prestados e a gestão de programas internos de qualidade;</p> <p>d) Gerir, coordenar e supervisionar os profissionais;</p> <p>e) Enquadrar e acompanhar os profissionais da creche;</p> <p>f) Implementar programas de formação, inicial e contínua, dirigidos aos profissionais;</p> <p>g) Incentivar a participação das famílias e da equipa no planeamento e avaliação das atividades, promovendo uma continuidade educativa e</p> <p>h) Assegurar a interlocução com outras entidades e serviços, tendo em conta o bem-estar das crianças.” (DR n.º 262/2011)</p>	<p>“a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes (...);</p> <p>b) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo (...);</p> <p>c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas (...);</p> <p>d) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;</p> <p>e) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;</p> <p>f) Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;</p> <p>g) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.”</p> <p>(DR n.º 10/99, de 21 de Julho)</p>

<b>Atribuição do cargo</b>	Decisão da administração	“a coordenação dos conselhos de docentes e dos departamentos curriculares é realizada por docentes profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram e que possuam, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores” (DR n.º 10/1999).
<b>Regime</b>	Cargo a tempo inteiro; Acumulação de funções diretamente relacionadas com a área de formação académica.	Acumulação de funções docentes exceto quando o número de salas é superior a sete.

Quadro 9. Distinção entre diretor técnico e diretor pedagógico

Á parte da falta de tempo (e da ausência de redução letiva, no caso dos coordenadores pedagógicos) para o exercício das funções, diretores e coordenadores deparam-se com *dificuldades* variadas, quer pelo desconhecimento das próprias funções que lhes foram atribuídas e da legislação em vigor, quer pela falta de formação específica (que nem sempre reconhecem ser uma necessidade) ou pelos obstáculos que encontram ao nível da gestão do grupo, dos conflitos que podem surgir e das próprias necessidades formativas do pessoal docente e não docente às quais deverão procurar dar resposta e, até mesmo, pelas dificuldades que surgem na articulação com a administração.

Embora a avaliação de desempenho docente e as práticas de observação de aulas não sejam, ainda, tão comuns na rede solidária quanto na rede pública, são já contempladas na legislação em vigor e fazem parte do Contrato Coletivo de Trabalho (BTE n.º 6/2012: 420-470), o que significa que o acompanhamento e supervisão das práticas docentes fazem, igualmente, parte das funções supervisivas do diretor e do coordenador, refletindo-se, mais uma vez, na referida dificuldade de gestão do tempo

Os constrangimentos identificados na literatura passam também pelos obstáculos ao nível da liderança do grupo (dificultados, no caso do coordenador, pelo facto deste integrar o grupo de pares) e que se refletem na aceitação e compreensão face ao elevado número de tarefas acrescidas (que, embora no caso dos coordenadores esteja legislado, nem sempre é compensado por gratificação remuneratória). O pouco tempo disponível e esta relutância em aceitar uma supervisão mais próxima e interventiva apresentam-se, de igual modo, como obstáculos à implementação de estratégias eficazes.

Consoante a realidade de cada instituição, as variáveis apresentadas podem sofrer alterações que dependem da decisão do órgão de gestão, como é o caso da forma como os cargos são atribuídos. Se, no caso dos diretores técnicos, a legislação apenas se refere às

habilitações literárias e à exigência do grau de licenciatura, em relação aos coordenadores a realidade é bem mais distinta. Na inexistência de legislação específica para a atribuição dos cargos de coordenação pedagógica na rede solidária, os normativos em vigor para a rede pública nem sempre são aplicados, podendo o cargo ser atribuído por:

• Decisão da administração	• Eleição do conselho de docentes
• Rotatividade entre os vários educadores que integram o quadro de pessoal efetivo	• Acumulação de funções de Direção Técnica

Quadro 10. Formas de atribuição dos cargos de coordenação pedagógica

Encontramos a mesma flexibilidade de leitura e aplicação dos normativos quando nos referimos às funções / competências de cada um deles:

Coordenadores pedagógicos	Diretores técnicos
A globalidade das funções definidas na legislação nem sempre é assumida pelos técnicos, quer por desconhecimento quer pelo facto de serem desempenhadas pelo próprio diretor técnico que, presente no quotidiano da instituição, acaba por assumi-las, acumulando funções que, não se encontrando legisladas, acabam por fazer parte do que é esperado pela administração.	As funções apresentadas podem desdobrar-se pelas várias áreas de intervenção, tornando-se “ <i>por imposições do seu próprio trabalho, um gestor de informação e um gestor do imprevisto</i> ” (Sobreiro, 2007: 51), acabando por assegurar funções que vão desde a gestão de recursos humanos e de conflitos, avaliação de desempenho, confeção de ementas e alimentação à própria gestão financeira e prestação de contas, de equipamento, logística, formação e supervisão de pessoal, análise da situação sócio-económica e familiar dos candidatos à admissão, organização e atualização dos processos de cada utente.

Quadro 11. Exercício de funções legisladas

Sandra Nunes Alves (2007: 131) sugere uma organização das funções de gestão intermédia por áreas de intervenção que permite uma análise abrangente das práticas quotidianas dos coordenadores pedagógicos e diretores técnicos, a partir da qual é possível concluir que há um cruzamento de funções que são, efetivamente, desempenhadas no dia-a-dia deste tipo de instituições. Quer estejam ou não referidas nos normativos, a autora sugere organizar as funções referidas pelos entrevistados de acordo com as seguintes áreas:

<i>Direção Técnica</i>	
<i>Gestão</i>	<p><b>a) Gestão de recursos humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gestão de pessoal</li> <li>- supervisão do pessoal</li> <li>- formação profissional</li> </ul>
	<p><b>b) Administração e tesouraria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- receber as mensalidades dos utentes</li> <li>- controlar a contabilidade</li> <li>- pagar a fornecedores</li> </ul>
<i>Área Social</i>	<p><b>c) Intervenção técnica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- atendimento a utentes/clientes e famílias</li> <li>- preparar a entrada dos utentes/clientes</li> <li>- elaborar o plano de desenvolvimento individual do utente/cliente.</li> </ul>
	<p><b>d) Comunidade e família</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sensibilizar a comunidade para as problemáticas da instituição</li> <li>- promover a angariação de fundos</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- promover o voluntariado</li> <li>- fomentar e consolidar parcerias com outras instituições e/ou serviços.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><i>Administração</i></p>
--	---

Figura 1. Tipologias de áreas funcionais do domínio do diretor técnico/coordenador pedagógico

Acrescidas a estas dificuldades, surgem ainda alguns constrangimentos ao nível das práticas de supervisão implícitas nas funções dos diretores técnicos e dos coordenadores pedagógicos. Enquanto profissionais diretamente responsáveis pelo sucesso das tarefas desempenhadas pelos seus colaboradores / pares, assumem funções de planeamento, organização, dinamização e avaliação das atividades, de decisão e de impulsionar a mudança, diretores e coordenadores são quem “*habilita os funcionários, individual e coletivamente, e assegura a eficácia da prática.*” (*idem*: 53) e desempenham efetivas funções de supervisão em prol da melhoria da qualidade das práticas educativas e dos serviços oferecidos pela instituição. Numa sociedade em que se pretende contrariar a tendência enraizada dos docentes ao isolamento dentro da sala, referida por Maria Teresa Estrela como uma forma de salvaguardar “*a integridade de um universo fechado em si próprio, ao abrigo de curiosidades indiscretas e de influências contaminadoras*” (1997: 9) e implementar culturas de cooperação e de trabalho de equipa, este coordenador/supervisor é muitas vezes encarado com alguma resistência e desconfiança em relação à mudança. O desafio atual de *abrir a porta* e permitir a entrada de um elemento observador, começa, progressivamente, a perder o carácter de intrusão e a desconfiança inicial é substituída por uma maior facilidade em aceitar este desafio como uma forma de implementar a mudança através do confronto de ideais, da fundamentação teórica das práticas e, conseqüentemente, da promoção da qualidade educativa.

Tendo em conta a transversalidade das funções de supervisão exercidas pelo diretor e/ou coordenador e a diversidade de modelos disponíveis, a atuação do supervisor desenvolve-se, cada vez mais, ao nível global da escola, o que, numa perspetiva que Isabel Alarcão e José Tavares (2003: 152) denominam de *ecológica*, implica o recurso a um leque de saberes transversais e variados, oriundos das mais variadas áreas de atuação e que contribuirão para uma aprendizagem contínua ao nível da organização e para um *saber fazer pedagógico* partilhado.

## CAPÍTULO 2. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

### 1. Problemática, questões orientadoras e objetivos

*“os supervisores pedagógicos sempre foram parte professor, parte administrador e continuam sendo hoje a mistura exata do papel e as tarefas dependem de variáveis, incluindo o estabelecimento de supervisão e o grau de liberdade que os supervisores têm para definirem sua própria descrição de trabalho.” (Willes e Bondi, 2000: 23)*

A forma como os processos de supervisão e de apoio à formação se desenvolvem na educação de infância tem sido uma questão que, ao longo das nossas práticas educativas (tanto ao nível da docência como da coordenação pedagógica) tem surgido com frequência e tem estado na origem da reflexão - cada vez mais pertinente – sobre a qualidade das práticas educativas que se desenvolvem na rede particular e cooperativa. Sendo este o contexto específico em que temos exercido funções, esta reflexão assume particular relevância quando a contextualizamos no seio das inúmeras reformulações que se têm vivido ao nível da educação de infância e das instituições da rede solidária que muito evoluíram e se viram valorizadas nos últimos anos e as analisamos, também, à luz da crescente ênfase atribuída à importância dos programas e contextos de qualidade.

Assumindo como premissa, tal como sugerem Thomas Sergiovanni e Robert Sarrat (2002), que *“todos os que estão na escola são supervisores”* na medida em que contribuem para uma *escola melhor*, constatamos que em cada realidade, em cada instituição, há sempre *alguém* que se destaca pelas suas características pessoais que, de uma forma ou de outra, se adequam mais ao desempenho das funções de supervisão. Frequentemente desempenhado pelo coordenador pedagógico, a existência destas práticas de supervisão levanta-nos algumas questões quanto ao contributo do supervisor, agente de mudança por excelência, para a educação de infância e está na origem da **questão principal** à qual se pretende dar resposta com este estudo:

**Qual o contributo da supervisão para a melhoria das práticas na educação de infância?**

A partir da necessidade de estudar a forma como o conceito de supervisão é concebido por estes agentes educativos e de perceber se, na realidade contextualizada de cada um, este se assume como um obstáculo ou como adjuvante ao desenvolvimento de boas práticas,

surgiram algumas **questões orientadoras** que, tendo estado na origem da opção de desenvolver uma formação especializada nesta área, levaram à definição dos seus objetivos e se constituíram como fontes de informação à compreensão da realidade do campo de estudo.

Questões orientadoras	Objetivos <i>Estudar...</i>
1. Podemos falar de práticas de supervisão na educação de infância nas IPSS?	...as práticas de supervisão que existem.
2. Quem coordena as práticas de supervisão nestas instituições?	... quem as coordena .
3. Como é concebida a função da supervisão?	... quais as conceções de supervisão dos responsáveis pela coordenação pedagógica;
4. Quais as dificuldades à implementação de práticas de supervisão nestas instituições?	... as dificuldades que encontram no decorrer da sua prática.
5. Qual o seu contributo para a melhoria das práticas educativas pelos/as coordenadores pedagógicos e pelos/as diretores técnicos?	... de que forma a supervisão contribui para a melhoria das práticas educativas.

Quadro 12. Relação entre questões orientadoras e objetivos

Contextualizando a educação de infância na, atual, *sociedade do conhecimento e da diversidade* e nas várias inovações que o sistema educativo português tem sofrido, a aposta efetiva na educação e na formação docente e o desenvolvimento de competências são indispensáveis. Neste âmbito, parece-nos pertinente refletir sobre o contributo desta reformação/inovação para o desenvolvimento das práticas de supervisão que efetivamente se desenvolvem nas instituições da rede solidária como forma de dar resposta às necessidades sentidas e vividas por cada instituição, sobre estes processos de mudança e suas implicações na formação e práticas educativas, sobre o papel da supervisão nos contextos de educação de infância e sobre a necessidade de definir um modelo de supervisão das práticas.

A *nível institucional*, conforme exposto no capítulo anterior, foram publicados alguns normativos decisivos para este processo, de entre os quais se realçam a publicação da LBSE e dos Estatutos dos Jardim de Infância (DL n.º 542/79) que, entre outras regulações, integram a educação pré-escolar como *primeira etapa* do sistema educativo, determinam os seus objetivos e natureza e, ao atribuírem ao, atual, Ministério da Educação e da Cultura, o papel de orientação, apoio técnico-pedagógico e de fiscalização da mesma, levaram ao reconhecimento do educador de infância como docente, com direitos e deveres iguais aos docentes dos outros níveis de ensino. A adoção de novos modelos de formação e de gestão dos agentes educativos e a consagração da formação inicial superior para todos os educadores

e professores espelham, igualmente, o investimento na formação docente e a importância da reestruturação dos currículos, justificando a necessidade das introduções induzidas pelo Processo de Bolonha, as quais se refletiram também, como já foi referido, na formação dos educadores de infância para o desempenho de funções em creche.

A *nível pedagógico* deram-se, talvez, as mudanças mais evidentes e que se prendem, diretamente, com as práticas educativas e com o desenvolvimento dos processos de supervisão nas próprias escolas, apoiadas, como referido no capítulo anterior, pela publicação de alguns referenciais e normativos de apoio ao educador de infância e ao próprio processo de formação que se preconiza, atualmente, para todos e ao longo da vida.

Também a *rede particular e cooperativa*, ao ver-se consagrada na LBSE (cap. VII, art. 54º ao 58º), passou a ocupar um *lugar* importante no sistema educativo português e sofreu alterações significativas ao nível da qualidade e do desenvolvimento efetivo de práticas de supervisão para as quais contribuíram, de igual modo, a publicação de orientações no sentido da qualidade e do desenvolvimento de práticas homogêneas nas respostas sociais na área da infância (e não só) tuteladas pelo, atual, Ministério da Segurança Social e do Trabalho. O *modelo de avaliação da qualidade* sugerido pela tutela (re)introduz nas instituições os conceitos de supervisão e de supervisor (entendidos, durante muito tempo, apenas no âmbito da formação inicial), os quais têm vindo, cada vez mais, a entrar no discurso quotidiano dos educadores de infância pelo importante contributo que representam para a instituição educativa ao

- “a) colaborar na conceção do projeto de desenvolvimento da escola e perceber o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários participantes;*
- b) colaborar no processo de auto-avaliação institucional e analisar as suas implicações;*
- c) criar ou apoiar condições e culturas de formação com predomínio para a formação através da identificação e resolução de problemas específicos da escola numa atitude de aprendizagem experiencial e, preferencialmente, no contexto de metodologias de investigação-ação;*
- d) acompanhar a formação e integração dos novos agentes educativos;*
- e) colaborar no processo de avaliação de desempenho dos professores e funcionários;*
- f) dinamizar atitudes de avaliação dos processos educativos e dos resultados de aprendizagem dos alunos”* (Alarcão, 2003: 233).

Embora este conceito, mais atual, de supervisão possa não ter sido apropriado de forma consciente e refletida pelos agentes educativos, facto é que muitas são as práticas de supervisão e de qualidade educativa visíveis no quotidiano da educação de infância e sentidas de forma bastante acentuada nas instituições da rede particular e cooperativa, onde a necessidade de integração num contexto específico, nas práticas e nas interações que ali se

desenvolvem assume um importante papel no desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores de infância, quer estejam em início de carreira ou não.

---

## 2. Opções metodológicas para recolha e análise de dados

---

Não sendo este um estudo representativo da realidade portuguesa ou sequer da rede particular e cooperativa, centrou-se na análise das informações recolhidas com base nas vivências e práticas de cada um, procurando conhecer as perspetivas dos diferentes atores em cada uma das instituições abordadas. Pela quantidade de variáveis que permite, tanto ao nível do fenómeno em estudo como ao contexto em que este se insere, e possibilidade *generalização* que oferece, optámos por utilizar como base uma metodologia de *estudos de caso múltiplos*.

Definido por vários autores como uma *estratégia* ou um *design de investigação* e não, propriamente, como uma metodologia de investigação (Punch, 1998; Ponte, 1994), o *estudo de caso* implica pessoalmente o investigador num processo de observação intensiva que pretende dar a conhecer, de forma tão completa quanto possível, a situação ou o contexto em estudo, procurando preservar a sua unicidade e especificidade, confrontando-o e analisando-o à luz de outros casos já conhecidos ou de teorias existentes, levando, em última instância, a novas teorias e novas questões de investigação. Utilizado quando o contexto estudado influencia o próprio fenómeno em estudo, este *processo de investigação empírica*, conforme designado por Robert Yin (1994:13), permite, a partir do cruzamento de múltiplas fontes de evidências, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar, bem como “*estudar um fenómeno contemporâneo no contexto real em que este ocorre, sendo particularmente adequado ao seu uso quando as fronteiras entre o fenómeno em estudo e o contexto em que ele ocorre não são claramente evidentes*” (*idem*).

Consideremos, pois, o *estudo de caso* como um *plano de investigação* que se desenvolve num contexto concreto, bem definido, que se prolonga no tempo e envolve a observação intensiva de um fenómeno “*único, específico, diferente, complexo*” (Mertens, 1998:166), bem a sua exaustiva descrição, complementada por um cariz analítico, capaz de permitir a interrogação, confronto de ideias, casos conhecidos e teorias já existentes, dando corpo a um relato (escrito, em gravação ou vídeo) que deverá acrescentar algo de novo ao conhecimento já existente sobre o assunto.

Outra das características dos estudos de caso é, conforme referimos inicialmente, a possibilidade de permitirem a *generalização* (Stake, 1999; Yin, 1993, 2005) ou *extrapolação* (Patton, 1999), levantando questões que, pela sua relevância e “*pela força de uma lógica explicativa*” (Yacuzzi, 2005: 8 *cit in* Meirinhos & Osório, 2010: 6), podem contribuir “*para outros casos não estudados ou para a modificação de generalizações existentes*” (Stake, 1999 *cit in idem*), permitindo “*contestar e contrastar as respostas obtidas de forma parcial com cada caso que se analisa*” (Rodríguez *et al.* 1999 *cit in idem*: 10).

No que se refere, especificamente, aos *estudos de caso múltiplos* (Bogdan & Bilken, 1994; Yin, 1993), estes deverão ter um objeto de estudo comum e, como refere Robert Yin, como premissa de partida, uma teoria prévia que ajudará a orientar / direcionar o estudo e que poderão, em última instância, levar à reformulação das questões iniciais do estudo, apresentando-se como, a partir do que Robert E. Stake refere como *transferibilidade de contextos*, um importante contributo para a compreensão dos objetos de estudo, tendo em conta, conforme sugerido por Michael Quinn Patton (1990), “*as similaridades das condições particulares e contextuais de cada situação*” (*idem*).

Desta forma, para a ***recolha de informação***, optámos pela triangulação das fontes de dados, o que permite um maior rigor e amplitude à investigação e, conseqüentemente, um retrato mais próximo da realidade que se pretende caracterizar e conhecer.

A análise documental incidiu, essencialmente, na análise da legislação em vigor e dos documentos reguladores de cada instituição com a finalidade de, como refere Albano Estrela, “*organizar dados referentes à estrutura, dados passíveis de interpretação de ordem dinâmica (desenvolver em fases posteriores do processo e de acordo com os objetivos do trabalho)*” (1994: 293).

Os inquéritos destinaram-se à recolha de informação sobre os sujeitos, com vista à caracterização da população estudada, proporcionando informação sobre a história pessoal dos participantes e à definição das próprias entrevistas. Estes dados de ordem estrutural, comumente designados de “*dados mortos*”, destinam-se apenas ao enquadramento dos, denominados, “*dados vivos*” que, por serem mais dinâmicos, foram recolhidos através do contato informal.

A entrevista com elementos informativos chave, utilizada com o objetivo de obter informações que possibilitem a caracterização de aspetos referentes a uma realidade específica que se pretende estudar, apresenta-se como um dos instrumentos mais utilizados nas

investigações qualitativas em educação, nas quais é importante valorizar as capacidades de reflexão e interpretação dos próprios sujeitos. Permitindo aos participantes explicar os seus pontos de vista, comportamentos e forma como agem e interpretam o contexto natural onde se desenvolve a investigação, tomando consciência exata da situação, este instrumento exige ao entrevistador *autenticidade* (na relação entrevistador-entrevistado) e *controlo* (da situação, mantendo a autenticidade e a sinceridade) (Estrela, 1994: 345).

### **As entrevistas**

Durante a transcrição das entrevistas aos coordenadores pedagógicos e primeira análise das informações recolhidas, surgiu, com base na frequente referência das educadoras de infância ao importante papel que, pela sua presença quotidiana nas instituições estudadas, é desempenhado por estes em termos de supervisão e acompanhamento das práticas, a necessidade de entrevistar também os diretores técnicos. Desta forma, e embora este facto tenha levado a uma reformulação do estudo e representado uma nova interferência ao funcionamento das instituições, os diretores técnicos acederam prontamente ao novo pedido, sem apresentar qualquer entrave a este segundo momento de entrevistas.

Destinando-se a dois grupos de profissionais distintos – coordenadores pedagógicos e diretores técnicos -, as entrevistas, embora de estrutura semelhante, são também diferentes. Constituídas por duas partes distintas - a primeira (bloco A) tem como objetivo esclarecer o entrevistado relativamente aos objetivos e finalidades da recolha de informação, salvaguardando, desde logo, o anonimato e garantia de confidencialidade dos dados recolhidos, enquanto a segunda (blocos B a E) se destina, efetivamente, à recolha de informações relativamente à temática em estudo -, procurámos, tanto quanto possível, reunir previamente com cada grupo de entrevistados para apresentar o estudo e respetivos objetivos e conceitos subjacentes, o que, tendo em conta o pouco tempo que os entrevistados tinham disponível, não foi possível numa das instituições (instituição B).

A segunda parte das entrevistas divide-se em quatro blocos, cada um dos quais constituído por questões abertas, as quais se destinam, de acordo com os objetivos definidos, a recolher informações relativas à forma como são assimiladas e desempenhadas as funções inerentes à implementação de práticas educativas de qualidade, procurando, de igual modo, averiguar quem e de que forma o faz.

Bloco	Objetivos	
	Coordenadores pedagógicos	Diretores técnicos
A	<b>Motivação e Legitimação da Entrevista:</b> Motivar o entrevistado, legitimar a entrevista e garantir a confidencialidade.	
B	<b>O Coordenador Pedagógico na Educação de Infância:</b> Recolher elementos que caracterizem o entendimento que os educadores têm acerca das funções de coordenação pedagógica	<b>O Coordenador Pedagógico e o Diretor Técnico na Educação de Infância:</b> recolher elementos que caracterizem o conhecimento que os Diretores Técnicos têm acerca das suas funções e o entendimento que têm face às funções de coordenação pedagógica
C	<b>A Supervisão nas IPSS's:</b> Recolher elementos que caracterizem a noção que os entrevistados têm acerca da supervisão e das suas funções supervisivas;	
D	<b>A Implementação da Qualidade na Educação de Infância:</b> Recolher informações que caracterizem o papel do supervisor na melhoria da qualidade na educação de infância;	
E	<b>Dificuldades e lacunas de formação sentidas no desempenho das funções de coordenação / direção / supervisão:</b> Recolher elementos que caracterizem as dificuldades sentidas pelos Diretores Técnicos no desenvolvimento das práticas supervisão;	
F	<b>Finalização da Entrevista:</b> Recolher elementos que permitam ao entrevistado/a acrescentar informação que considere relevante e/ou alterar alguma resposta.	

*Quadro 13. Organização das entrevistas por blocos*

Com o intuito de “*obter dados comparáveis de diferentes participantes*” (Coutinho, 2011: 291), as entrevistas incluem perguntas previamente determinadas, apresentando, no entanto, um esquema livre que permite alguma flexibilidade nas respostas, dando ao entrevistador alguma liberdade, deixando espaço para que possa acrescentar uma questão não prevista e até mesmo “relativizar” as próprias perguntas consoante a postura ou tipo de resposta de cada entrevistado, promovendo, conseqüentemente, o surgimento de novas questões que possam melhorar a compreensão do tema em questão.

### 3. ETAPAS DO ESTUDO, CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E POPULAÇÃO ESTUDADA

Uma vez que, nas instituições onde se desenvolveu o estudo, havia já um conhecimento prévio entre todos os intervenientes no processo – diretores técnicos, coordenadores pedagógicos e restantes educadores de infância -, para evitar que este fosse um incómodo ao funcionamento das mesmas, a primeira fase desenvolveu-se tendo por base o contato telefónico e/ou via email, mantendo ao corrente de todas as trocas de informação todos os elementos convidados a participar no estudo.

Procurando não interferir com o quotidiano das instituições nem com o desenvolvimento das práticas educativas, procurou-se que as entrevistas fossem efetuadas numa altura em que, de acordo com o conhecimento prévio de quem exerce funções docentes

na área/instituição semelhante, não perturbassem o decorrer dos planos anuais de atividades. Foi escolhido, para o efeito, o mês de julho, agendando as referidas entrevistas de acordo com a disponibilidade de cada instituição e o número de educadores a entrevistar.

As entrevistas *semi-estruturadas*, pela flexibilidade que as caracteriza, permitiram ao entrevistador, com o intuito de não tornar a entrevista maçadora nem repetitiva, omitir uma ou outra questão quando necessário, caso a informação que se pretendia obter já havia sido disponibilizada pelo entrevistado numa das questões anteriores.

A *apresentação dos dados* recolhidos é um processo de extrema importância que “*poderá possibilitar e facilitar um salto qualitativo em ordem à compreensão da dinâmica da realidade*” (Estrela, 1994: 393) e tem como objetivo permitir a definição de linhas de orientação para a sua análise e interpretação e a comparação dos dados obtidos pelas várias fontes. De forma a assegurar a credibilidade da investigação, todos os elementos de natureza qualitativa foram gravados, transcritos integralmente e organizados (*cf.* anexo 4 – Apresentação dos dados) para posterior análise e interpretação, assumindo-se esta, do mesmo modo, como forma de comprovar a sua origem e objetividade. Transcritas de forma rigorosa e procurando aproximar, tanto quanto possível, a escrita à expressividade do entrevistado, surgiram, no entanto, situações de interrupção de frases, frases demasiado longas, ausência de correção sintática ou gramatical e, por vezes, alguma perda do fio condutor.

No que se refere à *codificação dos dados*, foi atribuído a cada entrevistado um código que permite a diferenciação entre coordenadores pedagógicos (CP), diretores técnicos (DT) e as próprias instituições a que estão afetos (A, B e C). Desta forma, às iniciais de cada grupo segue-se o código da instituição e, no caso dos primeiros, a numeração respetiva (pela ordem em que as entrevistas foram efetuadas), originando as seguintes combinações: CPA7 a CPA10, CPB1 a CPB6 e CPC11 a CPC13 (para o grupo das coordenadoras pedagógicas) e DTA, DTB e DTC (para o grupo dos diretores técnicos).

Na transcrição das mesmas, de forma a distinguir as intervenções de cada participante, as questões e intervenções do entrevistador foram registadas a **Bold**, tendo sido esta formatação mantida sempre que tal se verifica. Nas situações em que não foi, como referido anteriormente, colocada a questão, o espaço destinado à resposta do entrevistado, encontra-se em branco. Referimos, ainda, ter efetuado algumas substituições com vista a salvaguardar a identidade dos entrevistados, substituindo todas as referências aos seus nomes pelos códigos respetivos.

A *análise dos dados*, utilizada como forma de encontrar padrões, estruturas e regularidades nos dados obtidos através da definição de unidades de análise, desenrolou-se ao longo de um processo que, tal como definido por Laurence Bardin, incluiu três momentos (1997):

- a pré-análise é o momento de “*organizar o material, de escolher os documentos a serem analisados, formular hipóteses ou questões norteadoras, elaborar indicadores que fundamentem a interpretação final*” (Bardin, 1997 cit in Coutinho, 2011: 193). Para tal, a transcrição das entrevistas, sua organização e integração das mesmas no *corpus* da pesquisa obedeceu a critérios de *exaustividade* (não omitir nada do que foi dito), *representatividade* (do universo que se pretende estudar), *homogeneidade* (ao nível da recolha dos dados, técnicas utilizadas e semelhança nos entrevistadores), *exclusividade* (cada elemento só deve ser classificado numa categoria, permitindo, a partir da *leitura flutuante* dos dados, o surgimento de hipóteses ou questões norteadoras válidas) e *pertinência* (adaptando os documentos ao conteúdo e objetivos da pesquisa;

- a exploração do material, ou seja, a codificação dos dados brutos em unidades que “*permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo*” (*idem*, 2011: 194), que consistiu na *categorização da informação recolhida*. Para assegurar a validade e fidelidade da análise, as categorias definidas, tal como se verifica no momento anterior, obedeceram a critérios de *exclusão mútua*, *homogeneidade*, *pertinência*, *objetividade e fidelidade* e *produtividade*, gerando categorias férteis em inferências e

- a comparação dos dados obtidos, procurando conceitos que os unifiquem, diferenças e semelhanças, retornando à literatura significativa para o estudo em questão pois só a relação entre “*os dados obtidos e a fundamentação teórica dará sentido à interpretação*” (Bardin, 1997; Esteves, 2006 cit in Coutinho, 2011: 196).

### **Análise dos dados**

A análise de conteúdo das entrevistas foi um processo moroso e que exigiu uma atenta reflexão até à construção das grelhas de análise que permitiram procurar padrões de pensamento e comportamento, sistematizando a informação recolhida.

Sem esquecer os pressupostos teóricos que estiveram na base desta pesquisa (*cf.* Capítulo I), foram identificados quatro temas aglutinadores que se relacionam diretamente com os objetivos do trabalho e a partir dos quais foram definidas as categorias de análise.

Procurou-se, desta forma, que as unidades de análise evidenciassem a riqueza das respostas reunidas a partir das entrevistas, espelhando os conteúdos das opiniões dos dois grupos de entrevistados de forma a consubstanciar a análise sistémica que se fez a partir desta categorização dos dados, procurando diferenças e semelhanças entre diretores técnicos e coordenadores pedagógicos, suas perceções e práticas desenvolvidas.

Temas categoriais	Categorias			
<b>Funções de coordenação / direção pedagógica e direção técnica</b>	Funções de coordenação / direção pedagógica (segundo DR n.º 10/1999)	Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola Propor a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido. Funções Acrescidas		
	Funções de direção técnica (segundo DR n.º 262/2011)	Promover a melhoria contínua dos serviços prestados e a gestão de programas internos de qualidade Supervisionar os critérios de admissão Enquadrar e acompanhar os profissionais da creche Assegurar a interlocução com outras entidades e serviços Gerir, coordenar e supervisionar os profissionais Implementar programas de formação Incentivar a participação das famílias e da equipa no planeamento e avaliação das atividades Funções Acrescidas		
	Quem exerce supervisão na educação de infância na rede solidária	Coordenador pedagógico Diretor técnico Educador de infância Diretor técnico + coordenador pedagógico Diretor técnico + coordenador pedagógico + educadora		
	<b>Funções de supervisão</b>	Conceção / Estilos de supervisão (segundo Zahorik, 1988)	Supervisor apoiante Supervisor prescritivo ou interpretativo	
		Práticas (segundo Alarcão, 2002: 233)	Colaborar na conceção do projeto Colaborar no processo de auto-avaliação e análise institucional Criar ou apoiar condições e culturas de formação Acompanhar a formação e integração dos novos agentes educativos Colaborar no processo de avaliação de desempenho Dinamizar atitudes de avaliação dos processos e dos resultados	
		<b>Processo de Supervisão</b>	Estratégias	Envolvimento e Confiança
				Apoio individualizado
				Apoio em grupo
	Diálogo			
	Partilha de experiências e conhecimentos			
	Ponte entre a administração e a equipa			

		Incentivo à formação / investigação
	Dificuldades	Acumulação de funções
		Necessidade de formação e experiência
		Liderança
		Perfil do supervisor
		Gratificação insuficiente
<b>Contributo da supervisão</b>	Funcionamento da Instituição	Maior envolvimento no projeto educativo
		Trabalho de equipa
		Rigor na planificação e avaliação

Quadro 14. Organização dos temas e categorias

Dada a extensão deste instrumento, optámos por não o incluir no corpo do trabalho o quadro geral de categorização do conteúdo das entrevistas (com as respetivas subcategorias identificadas), remetendo para a leitura do anexo 5 - Categorização das entrevistas. Dada a quantidade de dados obtidos, debruçar-nos-emos sobre aqueles que, por reunirem maior consonância entre os entrevistados, considerámos de maior relevância para o estudo em questão.

#### - Caracterização do contexto e população estudada

Embora se tenha optado por desenvolver o estudo em várias instituições, este facto não tem, no entanto, qualquer cariz comparativo ou intenção de generalizar os resultados ou validar teorias, devendo-se apenas à necessidade de encontrar formas diversificadas de seleção dos sujeitos e de procurar conhecer melhor as perceções dos mesmos sobre a temática em estudo.

Enquanto educadora de infância a exercer funções na rede particular e cooperativa há vários anos, tornou-se importante aprofundar os conhecimentos sobre esta realidade que, de alguma forma, caracteriza grande parte das instituições particulares em Portugal. O estudo foi desenvolvido no distrito de Leiria e a escolha das instituições assentou, essencialmente, em critérios relacionados com a proximidade, número de salas e educadores de infância. O conhecimento pré-existente de cada realidade influenciou também a seleção, nomeadamente pela perceção do número de educadores que já exerceram funções de coordenação pedagógica, ainda que noutras instituições, e pela estabilidade do corpo docente, o que pode justificar a concentração de um tão grande número de educadores que já exerceram funções de direção técnica e pedagógica em cada uma.

Desta forma, o estudo desenrolou-se nas três *instituições* seguintes:

Características	
A.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Início de atividade</b> em 1975</li> <li>- <b>Respostas Sociais:</b> Creche e Pré-Escolar</li> <li>- <b>Número de salas:</b> duas de Creche e três de Pré-Escolar</li> <li>- <b>Gestão:</b> Congregação religiosa. A <b>Direção Técnica</b> é assegurada pela Irmã Superiora da comunidade</li> <li>- <b>Método de seleção do coordenador pedagógico:</b> caso a diretora técnica tenha formação como educadora de infância, acumulará as funções de Coordenadora / Diretora Pedagógica; de contrário, será exercida por uma das educadoras de infância que faça parte da mesma comunidade ou outra, anualmente, escolhida pela responsável da instituição.</li> </ul>
B.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Início de atividade</b> em 1971, reconhecida como IPSS pelo Ministério da Segurança Social em 1982</li> <li>- <b>Respostas Sociais:</b> Creche, Pré-Escolar, Atividades de Tempos Livres e prolongamento de horário na componente de apoio à família</li> <li>- <b>Número de salas:</b> quatro de Creche, duas de Pré-Escolar e uma de ATL/Prolongamento de Horário</li> <li>- <b>Gestão:</b> Paróquia do Juncal</li> <li>- <b>Método de seleção do coordenador pedagógico</b><sup>13</sup>: tem sido a rotatividade entre educadoras, cabendo esta função sempre a quem ocupa a <i>Sala Laranja</i> (sala dos quatro/cinco anos), por ser esta, de acordo com a opinião técnica, a idade das crianças que permite à educadora uma mais fácil gestão do tempo necessário ao exercício das funções de coordenação pedagógica. De futuro, a direção irá convidar a educadora que, de acordo com a sua experiência, percurso na instituição e idade do grupo de crianças, apresente o perfil mais adequado</li> </ul>
C.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Início de atividade</b> em 1977</li> <li>- <b>Respostas Sociais:</b> Creche e Pré-Escolar</li> <li>- <b>Número de salas:</b> cinco salas de Creche e quatro de Pré-Escolar</li> <li>- <b>Gestão:</b> (desde 1996) Instituição Santa Casa da Misericórdia.</li> <li>- <b>Método de seleção do coordenador pedagógico:</b> eleição bianual entre os pares, em regime de rotatividade.</li> </ul>

Quadro 15. Caracterização das instituições

Correspondendo ao conjunto de *sujeitos participantes* na investigação de cariz qualitativo de quem se recolherão os dados, a amostra utilizada destina-se a contribuir para o levantamento de perceções dos sujeitos relativamente ao tema, sem o intuito de generalizar os resultados obtidos.

Assim sendo, de entre as vinte e uma educadoras de infância que exercem funções docentes nas instituições, contamos com treze que exercem ou já exerceram funções de coordenação pedagógica e se encontravam, à data das entrevistas, disponíveis:

Instituição	Coordenadoras Pedagógicas			Diretor Técnico	
	Total	Amostra	Obs.	Amostra	Área de Formação
A.	5	4	1 exerceu funções noutra instituição 1 baixa médica	1	Educação
B.	6	6	1 baixa médica	1	Área Social
C.	10	3		1	Área Social
		13		3	

Quadro 16. Caracterização da amostra por instituição

<sup>13</sup> Dadas as dificuldades sentidas em assegurar as funções inerentes ao cargo, no ano letivo em que decorreu o estudo não houve Coordenadora / Diretora pedagógica destacada, tendo sido objetivo da direção dividi-las entre o Diretor Técnico e as educadoras que tenham maior disponibilidade para o apoiar em cada momento

Com base na informação contida nos inquéritos, é possível caracterizar os dois grupos de entrevistados de acordo com o seu percurso profissional, da seguinte forma:

### Coordenadoras pedagógicas

Dados Biográficos	Respostas por categoria			
<b>1. Identificação</b>				
Idade	20 a 30	31 a 40	41 a 50	>50
	2	5	5	1
<b>2. Formação</b>				
Formação inicial:	Bacharelato	Licenciatura	Áreas	
	7	6		
Formação posterior: Graduada	Complemento de Formação	Pós-Graduação	Complementos de formação: Língua materna, necessidades educativas especiais, informática Pós-Graduação: Administração escolar	
	5	1		
Contínua certificada	Não	Sim	Áreas	
	-	-	-	
Formação específica	Não	Sim	Áreas	
	12	1	Administração Escolar	
<b>3. Tempo de serviço:</b>				
Docência	0 a 5	6 a 10	11 a 20	> 20
	1	1	11	
Na instituição	0 a 5	6 a 10	11 a 20	> 20
	2	-	11	
Coordenação pedagógica	1	2	3	>5
	4	6	2	1
Quando iniciou funções de coordenação	1 a 5	> 5	>10	NR <sup>14</sup>
	1	1	5	6

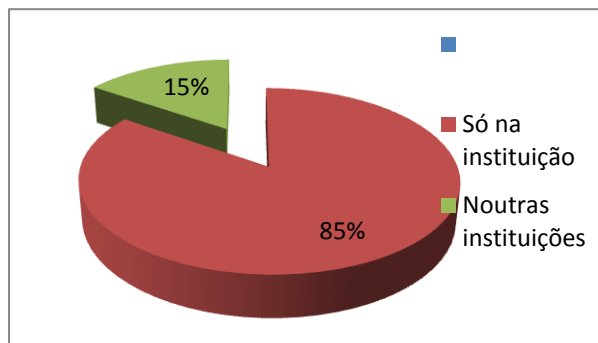
Quadro 17. Caracterização das coordenadoras pedagógicas

De um modo geral, é possível afirmar que é um grupo estável em termos profissionais e que a maioria das educadoras fazem parte do quadro de pessoal, encontrando-se apenas uma que ainda não está efetiva.

<sup>14</sup> NR – não respondeu à questão

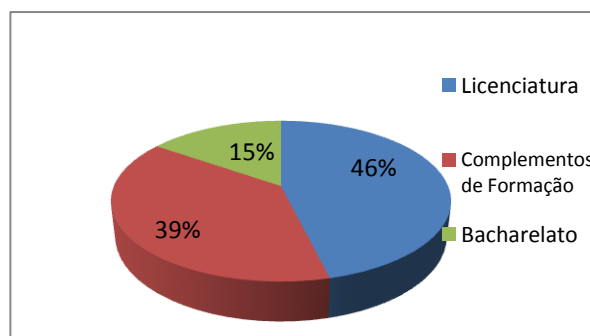
Em termos etários, é um grupo cuja maioria (84,6%) se encontra entre os trinta e os cinquenta anos de idade, o que representa já alguma maturidade, tanto em termos pessoais como profissionais, como é possível constatar pelo tempo de serviço apresentado.

Embora algumas tenham conhecido outras realidades (2) e exercido funções docentes noutras instituições, 85% iniciaram a sua atividade profissional na instituição onde ainda hoje trabalham e acumulam já *Gráfico 1. Exercício de funções de coordenação pedagógica entre 11 a 20 anos de serviço.* Apenas uma das entrevistadas exerceu funções de coordenação pedagógica noutra instituição.



No que à formação se refere, todas as entrevistadas têm formação inicial desenvolvida no âmbito dos currículos pré-Bolonha, detendo, na sua maioria, o grau de licenciatura. Das educadoras que iniciaram a sua atividade profissional com o grau de bacharelato, apenas duas educadoras não complementaram a sua formação com a concretização dos complementos de formação e, conseqüente, equivalência ao grau de licenciatura.

Das onze educadoras licenciadas, apenas uma realizou formação especializada e desenvolveu, já em exercício de funções de coordenação, uma pós-graduação em Administração Escolar, manifestando interesse em complementá-la com um mestrado na área da administração, direção ou supervisão. Embora na rede particular e cooperativa, não obstante a legislação em vigor, a atribuição dos cargos de coordenação pedagógica não seja condicionada pela nomeação dos docentes titulares, a experiência terá, certamente, o seu peso quer na eleição quer na escolha dos educadores para o efeito.



*Gráfico 2. Habilitações literárias*

Em relação ao tempo de serviço quando iniciaram a coordenação / direção, o reduzido número de respostas deve-se, de acordo com as entrevistadas, ao facto do cargo ser rotativo (assumido, numa das instituições, por exemplo, em cada ano por uma das educadoras). Associado aos vários anos de serviço que já têm na instituição, este facto leva a uma

reincidência no exercício de funções e conseqüente dificuldade em recordar o ano em que o exerceram pela primeira vez.

### Diretores técnicos

Dados Biográficos	Nº. respostas por categoria			
<b>1. Identificação</b>				
Idade	20 a 30	31 40	41 a 50	>50
		2		1
<b>2. Formação</b>				
Formação inicial:	Bacharelato	Licenciatura	Outra	Áreas
		2	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Serviço Social</li> <li>• Educação (como Missionária)</li> </ul>
Formação posterior: Graduada Contínua certificada	Licenciatura	Mestrado	Áreas	
	1 1 equivalência <sup>15</sup>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Higiene e Segurança no trabalho</li> <li>• Educação</li> <li>• Serviço Social</li> </ul>	
	Não	Sim	Áreas	
	1	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proteção de Crianças e Jovens</li> <li>• Não especificadas</li> </ul>	
Formação específica	Não	Sim	Áreas	
	1	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação de Formadores</li> <li>• Supervisão</li> </ul>	
<b>3. Tempo de serviço:</b>				
	0 a 5	6 a 10	11 a 20	> 20
			3	
Na direção técnica da instituição	1	>5	>10	
	1	1	1	
Quando iniciou funções como diretor/a	1 a 5	> 5	>10	
		1	2	

Quadro 18. Caracterização dos diretores técnicos

Embora as três instituições que integraram o estudo tenham em comum o cariz religioso que as caracteriza, apresentam diferentes formas de se relacionar com a direção administrativa, o que pode justificar as várias diferenças encontradas entre a instituição A e as outras duas (que apresentam semelhanças relevantes entre si).

<sup>15</sup> para além da sua formação no âmbito da missão que a dotou de competências técnicas e científicas para a docência em áreas como Religião e Moral, Formação Cívica, entre outras, está atualmente a terminar mais uma formação que lhe dará a equivalência ao grau de licenciatura na área da Educação.

Instituição	A.	B.	C.
<b>Forma de relacionamento com a direção</b>	A Superiora da Comunidade das Irmãs de São José de Cluny é a presidente do conselho de administração.	Os diretores técnicos respondem a um superior hierárquico – o pároco e o provedor, respectivamente – os quais terão sempre a última palavra ao nível das decisões.	
<b>Formação inicial</b>	Está atualmente a terminar mais uma etapa da sua formação enquanto missionária, sendo esta de grau superior e que lhe dará a equivalência a licenciatura.	Formação superior na área do serviço social (de grau 4 e 5, respectivamente) e experiência prévia ao nível da direção técnica de outras instituições.	
<b>Formação contínua e especializada</b>	A formação ao longo da vida e a auto-formação fazem parte das exigências de formação das missionárias como forma de consolidar a sua formação inicial;	Apesar do interesse de ambos em frequentar mestrado nas áreas de Administração e Gestão Educativa ou Supervisão Pedagógica, têm sido confrontados com dificuldade em conseguir cursos que não sejam direcionados (ou limitados) a docentes.	
	Grande preocupação nesta área Tentativa de colmatar as dificuldades e dúvidas que vão surgindo, quer pela frequência de ações de formação contínua quer de formação especializada.		
<b>Tempo de serviço na instituição</b>	2 anos	9 anos	11 anos
<b>Estabilidade</b>	Trabalho de qualidade por parte da equipa e grande estabilidade conseguida já pela sua antecessora,	Para conseguir implementar as dinâmicas que considera essenciais ao exercício de práticas de qualidade, há ainda muito trabalho a desenvolver;	Estabilidade ao nível da qualidade do trabalho, dependente, em grande parte, de uma equipa de educadoras mais novas (comparativamente ao grupo de educadoras em funções quando ocupou o cargo) e mais disponíveis para a mudança.
		Grande resistência à mudança por parte das equipas de trabalho no início da sua atividade	

Quadro19. Comparação entre os 3 diretores técnicos

#### 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Com o objetivo de sistematizar, “captar a informação relevante dos dados a codificar” e “recolher informação útil para descrever e compreender o fenómeno que se estuda” (Coutinho, 2011: 192), pareceu-nos importante comparar as informações recolhidas, não apenas entre os vários entrevistados mas, também, entre instituições, caracterizando, de alguma forma, a realidade e as vivências partilhadas pelos vários intervenientes. Em algumas das questões colocadas, a semelhança de respostas entre os coordenadores entrevistados e os próprios diretores, levou-nos a refletir sobre as suas perceções e os diferentes contextos que encontrámos em realidades que, até ao início das entrevistas e pelas suas características comuns, nos pareciam tão semelhantes entre si.

## - Funções de coordenação pedagógica

### Funções de coordenação / direção pedagógica

As oito categorias foram definidas à luz do, já referido, DR n.º 10/1999. Com base nesta organização, podemos afirmar que, ao nível do conhecimento e exercício das funções do coordenador pedagógico, de um modo geral, as educadoras entrevistadas manifestaram consenso na maioria das funções que referiram, prendendo-se estas, em grande parte, com a categoria **Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo** onde foram evidenciadas competências relacionadas com a continuidade da componente pedagógica e a supervisão, acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas pelas várias salas no contexto dos seus projetos individuais.

“(...) há mais colegas na instituição, não é, e é a coordenadora que as orienta, não é?” (CPB1)

“Eu penso que é ter um bocadinho em atenção as atividades mais coletivas...” (CPA8)

*Quadro20. Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo*

A opinião deste primeiro grupo de entrevistadas é, igualmente, partilhada pelos diretores técnicos, os quais se referem às funções do coordenador pedagógico direcionando-as para a gestão do grupo e da componente pedagógica, ao referir como competências principais “acompanhar o projeto educativo, acompanhar as colegas no desenvolvimento dos projetos das salas (...)” (DTB). Semelhante relevância foi atribuída pelas coordenadoras pedagógicas à categoria **C - Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola com a gestão da equipa de docentes, dos projetos e planos anuais de atividade**, quando evidenciam a importância atribuída ao elo de ligação que é imprescindível estabelecer entre o corpo docente e a direção da instituição, como é possível constatar quando referem:

“(...) estabelecer relação com a equipa técnica, com os restantes educadores (...) além de gestor, o elo de ligação entre a equipa e a direção, entre o órgão máximo da instituição (...) Sim, porque é importante que as coisas cheguem a algum lado e não sejam só discutidas e faladas e fiquem por aqui. Acho que o grande papel, do meu ponto de vista, é esse mesmo: fazer com que a opinião da equipa técnica seja ouvida e que se faça alguma coisa. Enfrentar, lutar para que se consigam resultados porque reunir e conversar e, depois, as coisas ficarem no dossier não vai resolver nada!” (CPC13)

Quando questionadas relativamente ao conhecimento prévio da legislação em vigor para o exercício de funções de coordenação / direção pedagógica, 69% das coordenadoras pedagógicas entrevistadas referiram ter tido conhecimento da mesma – ora por interesse próprio, ora por lhes ter sido facultado pelo/a diretor/a técnico/a – referindo, no entanto, que

não exercem todas as funções que lhes competem e que, tendo em conta o facto de que “*também acaba por ser um bocadinho exagerado o que eles querem que uma coordenadora faça*” (CPB4), para o fazer necessitavam de condições que não lhes são asseguradas (tempo disponível, remuneração adequada, alguma autonomia ao nível das decisões...), assunto este a que regressaremos posteriormente no âmbito das dificuldades encontradas pelos técnicos. Como justificação, referem, igualmente, a presença constante dos diretores técnicos no quotidiano das instituições (realidade muito comum nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar), atribuindo-lhes a responsabilidade pelos processos de supervisão que nelas se desenvolvem.

“Pronto, eu penso que aí, na nossa realidade – e, se calhar, porque temos a nossa diretora técnica sempre muito presente e... - que, se calhar, faz um bocadinho mais esse papel do que a própria coordenadora pedagógica.” (CPA8)

Esta transferência de funções pode justificar a pouca relevância registada nas categorias **Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola, Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas e Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido**, nas quais os poucos comentários registados remetem, efetivamente, para a figura do/a diretor/a técnico/a.

Aparte do que está previsto na legislação, tanto as coordenadoras como os próprios diretores técnicos são da opinião que as primeiras representam um bom contributo ao nível da gestão quotidiana dos recursos humanos e materiais, exercendo também funções ao nível administrativo (receber pagamentos de mensalidades dos utentes, solicitar orçamentos para aquisição de materiais e equipamentos, entre outras).

“(...) quando faltava alguma colega, era a coordenadora que via isso...(...) mesmo chegámos a ir à secretaria também...chegámos a receber mensalidades...chegámos a fazer isso tudo” (CPB1)

“(...) era material didático, material de desgaste... houve alturas em que nós é que chegávamos a ir fazer essas compras” (CPB5)

*Quadro 21. Funções Acrescidas*

### **Funções de direção técnica**

Para a definição das categorias, utilizámos como base o DR n.º 262/2011, reconhecendo, no entanto que, a própria indefinição da categoria profissional conduz, muitas vezes, ao exercício de tarefas que se encontram destinadas a outras categorias profissionais.

Não obstante, os três diretores entrevistados manifestaram conhecimento das competências que têm a seu cargo nas várias áreas e uma efetiva aposta no cumprimento dos normativos que regulam a sua atividade, referindo-se, de um modo geral, a todas as funções contempladas pela legislação apresentada, como é possível constatar pela afirmação da DTC quando refere que

“(…) o diretor técnico, lá está... tem a parte da gestão, dos recursos humanos, administrativo... de nutrição porque temos que fazer ementas, também – fazer... ajudar a fazer, temos que as homologar, também... tem que fazer alguma formação na área da alimentação infantil...(…) primeiros socorros, pronto, é assim, é um bocadinho de tudo (...)”

Foi atribuída maior relevância às categorias **Promover a melhoria contínua dos serviços prestados e a gestão de programas internos de qualidade, Enquadrar e acompanhar os profissionais da creche e Gerir, coordenar e supervisionar os profissionais**, definindo como funções do diretor técnico “*tentar melhorar o que está menos bem*” (DTC) e “(…) *tentar que tudo funcione bem, com qualidade... que não haja erros, que as pessoas(...) apliquem bem na prática a teoria e que desempenhem as funções e com qualidade.*” (*idem*). Continuamente referidas pelos entrevistados, a coordenação da equipa docente e não docente e o acompanhamento e desenvolvimento dos projetos, sugere que, efetivamente, o papel destes técnicos passa pela “(…) *coordenação geral em termos de funcionamento e de orientação geral das linhas de atuação da instituição, diretamente dependentes daquilo que são as orientações da direção (...)*”(DTB), bem como pelo acompanhamento e supervisão das práticas desenvolvidas em prol da melhoria qualitativa do serviço prestado pela instituição. Como evidencia a DTC quando refere que o diretor técnico, “(…) *supervisiona, acompanha e faz a ponte entre a equipa técnica e a direção (...)*”, é possível constatar que estes profissionais têm, efetivamente, consciência que do seu papel supervisorio. Neste sentido, foram salientadas pelos próprios diretores (e mesmo por algumas coordenadoras), algumas competências cruciais para o sucesso destas funções:

“Eu acho que, acima de tudo, é tentar perceber como é que cada pessoa funciona e depois tentá-la levar...tentar, tentar motivá-la a conhecer os instrumentos para...ou tentar conhecer (...) Porque não é a estar a impor e a forçar que...eu acho que não funciona, antes pelo contrário.” (CPB6)

“O facto de haver uma boa ligação e uma boa relação [com a direção técnica]... isso facilita porque sabemos que, à-partida, nos vão ouvir – porque o difícil é que nos oiçam! (...)E se formos ouvidos, essa boa relação favorece a tomada de decisões e a resolução dos problemas.” (CPC13)

*Quadro 22. Competências do diretor técnico enquanto supervisor*

Salientada com bastante frequência pelos entrevistados de ambos os grupos, a categoria **Implementar programas de formação** reúne um grande consenso enquanto importante

indicador de qualidade na educação de infância. Embora tenha sido, também, referenciada pelo grupo de educadoras, as referências a este respeito remetem para a sua importância enquanto contributo para a sua formação pessoal e profissional, assumindo-a, no entanto, como uma competência do diretor técnico. A promoção da formação contínua do pessoal docente e não docente é evidenciada pelos três diretores técnicos (e complementado pelas próprias educadoras) como uma preocupação constante à qual, não obstante a dificuldade de gerir o pessoal e, muitas vezes, os próprios custos, procuram dar resposta.

“Nós, todos os anos, no primeiro dia de trabalho, quando não temos crianças, existe sempre formação... (...) E durante o ano, caso as educadoras queiram ir a alguma formação, existe disponibilidade para isso... não só para dispensar o tempo, (,,) financeiramente, as irmãs também patrocinam – não digo dar todo o valor da formação mas dar um apoio” (CPA7)

“Temos a formação profissional... acho que cada vez mais e com mais frequência e com uma estrutura mais bem definida em termos de formação contínua acho que pode ser uma grande mais valia para se conseguir, também, melhorar as práticas e a... e o envolvimento também das colegas.” (DTB)

*Quadro 23. Implementar programas de formação*

Também aqui foram identificadas diferenças relevantes entre as instituições, das quais realçamos a referência feita pela DTA ao facto de integrarem uma congregação religiosa com um projeto comum que é implementado a nível mundial e que inclui princípios e orientações que são postas em prática em todas as instituições que a compõem:

“(...) somos uma congregação religiosa e estamos inseridas numa província e isso também pode ter a sua diferenciação porque há coisas, a nível de província... por exemplo, no dia 1, temos uma formação para todo o pessoal a nível de colégios e de centros, a nível educativo... há aqui uma linha comum, vamos lá, a nível de educação e da pedagogia, um pouco, da nossa fundadora.” (DTA)

A categoria **Incentivar a participação das famílias e da equipa no planeamento e avaliação das atividades** foi realçada pelos três diretores técnicos num contexto de comunidade educativa no sentido mais alargado do termo, valorizando tanto o contributo direto de todos os envolvidos como o próprio *feedback* que as famílias e os parceiros vão dando das vivências em que participam.

Nesta perspetiva de qualidade das respostas prestadas, realçamos a opinião deixada pelo DTB face à perceção que a comunidade tem do serviço prestado pela instituição, quando refere como funções do diretor técnico “(...) *envolver a comunidade e criar abertura para a comunidade para que a instituição seja reconhecida (...) garantir um serviço de proximidade e de qualidade, de resposta às necessidades que a comunidade sente (...)*”. Ainda a este respeito, a DTC debruça-se sobre o papel do corpo docente nesta aposta na melhoria e a importância que atribui à opinião da equipa quando refere que “*as melhorias que possam ser*

*feitas não têm a ver só com aquilo que eu acho ou não mas também com a opinião que elas [as educadoras] me dão (...)*”.

Com base na afirmação do DTB quando, referindo-se à distinção entre funções de coordenação pedagógica e direção técnica, salienta que *“na realidade, elas misturam-se um bocadinho porque... na realidade eu acabo por assumir as duas, a direção técnica e a coordenação pedagógica...”*, tornou-se importante uma análise de funções com o intuito de permitir diferenciar os papéis desempenhados pelos técnicos no exercício das suas profissões. No entanto, a, já referida, indefinição das funções do diretor técnico e o exercício de funções que não são da sua área, como salienta a DTC quando refere desempenhar *“competências específicas na parte social e as, outras, técnicas e administrativas, como é que a... a parte da gestão, dos recursos humanos, a parte da gestão administrativa, a parte pedagógica”*, dificultam a efetiva distinção das competências entre os dois gestores intermédios que aqui pretendemos analisar.

Conforme sugerido no capítulo I, organizámos a informação recolhida relativamente às funções dos coordenadores pedagógicos e dos diretores técnicos por Áreas de Intervenção, procurando enquadrar as opiniões dos dois grupos de entrevistados e compará-las entre si, com o intuito de distinguir / encontrar semelhanças em relação ao papel que cada um destes profissionais desempenha nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em estudo. Uma vez que o carácter aberto e flexível próprio dos estudos qualitativos gera uma grande quantidade de informação recolhida, também esta se encontra disponível para consulta no anexo 6. Organização de funções, por áreas de intervenção. Ao compararmos as funções registadas em cada uma das áreas de intervenção - mesmo aquelas em que, pela sua especificidade, não o esperávamos - concluímos que em ambos os grupos de entrevistas encontramos referências comuns, como é possível constatar pelo quadro seguinte:

<p>a) <b><u>Gestão de recursos humanos</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoção da formação contínua dos colaboradores;</li> <li>• Gestão do pessoal e de conflitos;</li> <li>• Promoção de reuniões técnicas de pessoal;</li> <li>• Supervisão do pessoal;</li> <li>• Ligação entre a administração e o corpo docente.</li> </ul>	<p>c) <b><u>Intervenção técnica</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenadores Pedagógicos: têm a seu cargo a gestão do tempo letivo e das atividades técnico-pedagógicas que nele se desenvolvem e asseguram, igualmente, as atividades das componentes não letiva e de apoio à família,</li> <li>• Diretores Técnicos: ao integrarem o quotidiano das instituições, desempenham igualmente um importante papel nesta área, exercendo funções ao nível da planificação, organização e supervisão do trabalho pedagógico realizado pelo corpo docente, acumulando funções de atendimentos aos utentes e famílias, incentivando-as a participar nos programas e projetos desenvolvidos pela instituição.</li> </ul>
---	--

<p><b>b) <u>Administração e tesouraria</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de cartas e ofícios;</li> <li>• Receção de pagamentos de mensalidades dos utentes e, mais especificamente no caso dos diretores técnicos, pagamentos a fornecedores;</li> <li>• Solicitação de orçamentos para a aquisição de materiais e serviços.</li> </ul>	<p><b>d) <u>Comunidade e família</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Integração das famílias e comunidade, em geral, no quotidiano da instituição;</li> <li>• Sensibilização da comunidade sobre os valores e missão da instituição.</li> </ul>
---	--

*Quadro 24. Áreas de intervenção comuns a coordenadores e diretores*

Embora a legislação em vigor especifique, para cada um destes profissionais, o exercício de funções em respostas sociais distintas – o coordenador pedagógico na educação pré-escolar e o diretor técnico na creche -, a realidade da rede solidária nem sempre é essa. De um modo geral, a direção “geral” é assumida pelo diretor técnico, sendo da competência do coordenador pedagógico o exercício de funções mais diretamente relacionadas com a área pedagógica. Desta forma, e embora haja uma efetiva diferença no que se refere ao papel desempenhado por cada um destes profissionais no que se refere à área **c) Intervenção técnica**, foram identificadas semelhanças evidentes em todas as áreas, como refere a DTC ao analisar os referidos normativos:

“(...) esta promoção pontual, promoção da troca de experiências entre os docentes é nestas reuniões, portanto, tanto uma diretora técnica como uma coordenadora pedagógica estão presentes, portanto... se calhar é...são as duas que acabam por se fundir porque as reuniões são sempre...têm sempre a presença das duas – pontualmente não estou eu mas está sempre o elo... - portanto, é feito pelas duas.”  
(DTC)

Nas áreas **Intervenção Técnica e Comunidade e Família** é visível algum cruzamento de funções. Apesar disso, é de realçar que, embora as funções englobadas nesta última sejam asseguradas mais pelos diretores técnicos do que pelos coordenadores pedagógicos, comunidade e família são cada vez mais assumidos como parceiros, sentidos como um todo enquanto *comunidade educativa*, o que justifica, mais uma vez, a coexistência de tarefas que partilhadas.

### **Quem exerce supervisão na educação de infância na rede solidária**

Vejamos, pois, de acordo com as várias evidências registadas, e embora as opiniões se dividam entre quatro das cinco categorias identificadas de forma relativamente homogénea, a opinião geral é que a supervisão é exercida em parceria pelo **diretor técnico juntamente com o coordenador pedagógico**, opinião que reúne 56% dos registos.

“Eu penso que é a coordenadora pedagógica e, nós aqui, também a diretora técnica porque é muito presente – acredito que noutras instituições não seja tanto mas, aqui, é.” (CPA8)

“A minha experiência diz-me que além da pessoa que exerce o cargo de coordenadora pedagógica, a própria doutora [diretora] acaba por exercer também esse papel...a diretora técnica, como tem presença assídua e diária acaba por, em conjunto com a pessoa que é eleita coordenadora pedagógica...acaba por haver um elo de ligação entre ambas e acabam por desempenhar esse papel...” (CPC13)

Quadro 25. Diretor técnico e coordenador pedagógico

Como é possível constatar pelo gráfico seguinte, o diretor técnico assume, de acordo com a opinião dos entrevistados, um papel muito relevante no exercício de funções de supervisão na rede solidária.

As várias referências a este profissional como supervisor (quer seja sozinho – 12,5% - ou em parceria com outro(s) elemento(s) – 68,75%), reúnem 81,25% das opiniões registadas, corroborando a necessidade

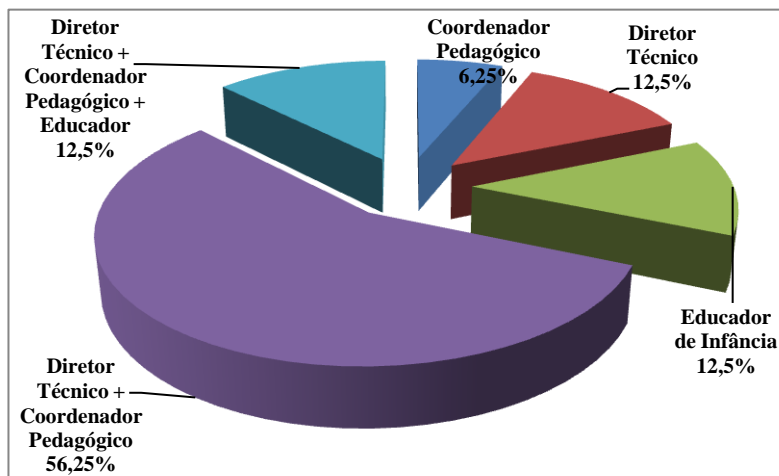


Gráfico 3. Quem exerce supervisão

inicial de alargar o estudo a este grupo profissional.

Parece-nos, igualmente, importante realçar que, das restantes categorias, surgem com igual prevalência (12,5%), o exercício de funções por:

<b>Diretor técnico, coordenador pedagógico e educadora de infância</b>	“(…) dependendo mais se são coisas mais concretas a nível... mais relacionado diretamente com crianças, acaba por... a gente pede a ajuda à coordenadora ou às colegas em exercício...mais de...relacionado com a prática de uma atividade....(…) Gestão de recursos, se calhar, vamos ter mais com a diretora... Também depende da necessidade que surja” (CPA10)
<b>Educadora de infância</b>	“Eu acho que devia ser uma educadora! (...) havendo perfil para, eu acho que é muito mais fácil ser uma educadora (...) alguém que está na prática, alguém que sabe o que é, que sabe quão difícil é, que sabe as necessidades (...)” (CPB6)
<b>Diretor técnico</b>	“(…) a diretora...e acaba por ser aquela pessoa em quem se confia ou que se procura quando se tem alguma dúvida sobre algum aspeto (...) para obter resposta e ajuda nas questões que vão surgindo no dia-a-dia.” (CPC13)

Quadro 26. Quem exerce supervisão

Verificámos, no entanto, alguma diferença ao nível das opiniões registadas, evidenciando três situações distintas relativamente às razões que justificam esta opção:

<b>Dinâmica da instituição</b>	“(…) como temos cá a diretora a tempo inteiro, não tenho que ser, obrigatoriamente, eu ou a coordenadora a levantar as questões à diretora porque nós também reunimos mensalmente
--------------------------------	---

	com a diretora e quando há alguma questão com alguma sala, não passa pela coordenadora”(CPC11)
<b>Imposição do diretor</b>	“É o DTB [o diretor] (...) Sim, ele próprio disse que este ano ficaria com essas...” (CPB6)
<b>Recusa das coordenadoras</b>	“É assim, infelizmente, se calhar tenho que ser eu... (...) há reuniões em que eu tenho mesmo que estar presente para ser eu a orientar ou quando é preciso uma imposição, qualquer imposição, ser eu a pô-la e a fazê-la e não terem que ser as... não terem que ser as coordenadoras pedagógicas, não querem ter esse papel.” (DTC)

Quadro 27. Quem exerce supervisão – Porquê?

Apesar das evidências apresentadas e de ter havido apenas uma referência ao **coordenador pedagógico** nesta categoria, este foi identificado como profissional a quem caberia o desempenho de funções de supervisão na rede solidária por dois dos diretores técnicos, os quais referiram:

“E por essa razão é que tentamos há cinco anos que seja uma das educadoras a fazer essa, essa coordenação pedagógica porque faria mais sentido uma vez que têm formação académica adequada para isso [supervisão].” (DTB)	“(…) não é questão de pôr em causa ou de chamar à atenção agora... aquilo que está bem, está bem, o que não está, pode ser melhorado e pode ser a colega [coordenadora] a fazer essa sugestão de melhoria, não sei...” (DTC)
---	--

Quadro 28. Coordenador pedagógico

Foi, igualmente, identificada uma semelhança ao nível das posturas das coordenadoras de cada instituição que nos parece relevante.

Inst.	Papel do diretor enquanto supervisor	Evidências
A	Contributo para que possam desempenhar as funções que consideram mais importantes ao nível da gestão do corpo docente.	“Pronto, muitas vezes, nós, em equipa...sentimos: “Se nós agora começássemos a fazer isto desta forma, com esta estratégia, íamos melhorar esta situação que até não está a correr tão bem”. E, muitas vezes, somos nós que propomos à equipa técnica e as irmãs até: “Olha, realmente, é uma boa ideia. Vamos melhorar porque assim estamos, realmente, a dar um melhor serviço”.” (CPA8)
	Exercício de poder	“Pronto, esse papel articulatório, sim. Muitas vezes, aqui, a nossa função pedagógica é-nos retirada por quem não tem, ao certo, o conhecimento mas tem o poder.” (CPA10)
B	Solução encontrada para a recusa das educadoras em assumir a coordenação	“É complicado... tanto é complicado que chegámos mesmo à conclusão que não era funcional e então, este ano, experimentámos este novo modelo...é uma experiência...” (CPB6)
C	Salvaguarda face ao papel, por vezes <i>ingrato</i> , que a coordenadora tem que desempenhar entre pares.	“(…) elas nunca querem ter esse papel e acham que eu é que devo ter esse papel, embora não seja a minha função, acham que devo ser eu a ter esse papel e de, em alguma coisa que esteja menos bem, ser eu a chamar a atenção (...) embora, quando sentem ou sabem que há alguma coisa que podia ser feita de outra forma ou melhorada, falam comigo para eu intervir – porque elas não querem intervir!” (DTC)

Quadro 29. Diretor técnico

## - Funções de supervisão

### Conceção / Estilos de supervisão

Para a definição das categorias nesta área, levámos em consideração os estilos de atuação do supervisor sugeridos por Jonh Zahorik (1988), conforme apresentado no capítulo I.

Em relação à categoria **Supervisor apoiante**, os entrevistados sugerem uma supervisão

“(...) não no sentido de: “Tens que fazer!”, um controlo mas uma supervisão em que possa dar apoio: “Ora vamos lá a ver, precisas de apoio, de ajuda aqui...? Olha, vamos melhorar aqui... Se fizesses assim... Podemos ir por este caminho...”, e vamos ver se... é mais neste sentido. Não é um controlo (...)” (CPA10)	“É assim, não é ver a colega coordenadora como alguém que está a ver se eu estou a fazer bem mas alguém a quem eu pudesse recorrer caso... não é sentir que está ali alguém a olhar para mim mas a quem eu pudesse recorrer caso... (...)” (CPB1)
---	---

*Quadro 30. Supervisor Apoiante*

e um supervisor que tem a preocupação de apoiar e acompanhar as práticas, relembrar projetos, orientar e encaminhar quando a equipa se afasta do objetivo

“é um bocadinho o alertar... (...) vamos aqui arranjar umas estratégias para, não nos afastando do trabalho de sala, também conseguirmos dar resposta a isto que tínhamos inicialmente pensado” (CPA8)
--

Na categoria **Supervisor prescritivo ou interpretativo**, de acordo com as opiniões recolhidas, encontramos uma conceção de supervisor que procura observar e controlar o funcionamento das salas e o trabalho realizado em cada uma, assegurando que este é desenvolvido com qualidade e pressionando para conseguir alcançar os resultados pretendidos.

“(...) e eu acho que as funções da coordenadora passam um bocado por aí... é o tentar controlar o trabalho, no geral, aquelas coisas, aquelas papeladas” (CPB6)	“(...)deveria, não é dizer à colega...é assim...eu, pessoalmente, não gosto muito de interferir no trabalho das colegas... nós somos profissionais e pronto, mas também deveria ser essa a função... não é?” (CPB1)
---	---

*Quadro 31. Supervisor prescritivo ou interpretativo*

As próprias coordenadoras manifestam ser esta a conceção de supervisão que têm presente, enfatizando, no entanto, não ser necessária na realidade da instituição onde trabalham., quando referem que “(...) *conhecendo o trabalho das colegas, acho que não há necessidade [de um supervisor], porque confio, porque sei que elas estão aqui para trabalhar, não estão aqui só para ver passar o tempo!*” (CPB5)

Comparando as evidências recolhidas nesta área com as que apresentámos aquando da análise do tema anterior, constatamos que a cada técnico é associada uma conceção de supervisor diferente, levando a uma evidente diferenciação de papéis:

Supervisão	Quem exerce	Evidências
<b>Apoiante</b>	Educador de infância ou Coordenador pedagógico entre pares	“Eu tentava... eu tentava que nunca me vissem hierarquicamente como uma pessoa acima porque, na prática eu era colega delas, não é? E eu queria que me vissem assim e que me procurassem como colega e não como coordenadora, para tentar ajudar a resolver” (CPA7) “(…) as pessoas perguntam-me como é que era e eu acho que é mais pela antiguidade e pela experiência...se calhar é um bocado por aí (…)” (CPC11)
<b>Prescritiva ou interpretativa</b>	Diretor técnico	“(…) elas [as coordenadoras] não querem ter outro tipo de papel... de supervisão nas salas... acham que não devem interferir no trabalho das colegas (...) elas não querem, não querem... embora, quando sentem ou sabem que há alguma coisa que podia ser feita de outra forma ou melhorada, falam comigo para eu intervir” (DTC)

Quadro 32. Comparação entre concepções de supervisão e quem exerce funções

### Práticas

A definição das categorias relativas às práticas de supervisão que, efetivamente, se desenvolvem nas instituições em estudo assentou na, já referida, concepção de supervisão apresentada por Isabel Alarcão. Pela análise da informação recolhida, referindo com frequência que “(…) é mais organização, sim, porque depois, não entramos muito no trabalho das colegas na sala. É tudo muito no coletivo.” (CPA8), constatamos que os entrevistados valorizam o acompanhamento da sua atividade quotidiana enquanto prática em contexto de grupo, entendendo-a, desta forma, não como uma intromissão mas como um contributo, quer para a continuidade do trabalho quer como “incentivo” para que cumpram os objetivos definidos. Neste sentido, os entrevistados referiram-se às práticas que consideram adequadas quer no contexto da instituição onde exercem funções quer, em alguns casos, à realidade que conhecem através da partilha com colegas de outras instituições.

Nas categorias **Colaborar na conceção do projeto** e **Colaborar no processo de auto-avaliação e análise institucional** foram evidentes as referências apresentadas pelos técnicos das três instituições ao processo de acompanhamento e avaliação das atividades “coletivas” (desenvolvidas no âmbito do projeto educativo e do plano anual de atividades), realçando a importância da continuidade do trabalho projetado, referindo que, para o efeito, a coordenadora é quem “*acaba por organizar e marcar reuniões para avaliarmos estratégias, avaliarmos métodos, ver se o que fez está bem ou o que há a melhorar, ver o que correu bem o que não correu bem (…)*” (CPC13), assumindo-se esta como “*elemento de ligação*” (CPA10) entre o grupo.

Embora as práticas de avaliação e dinâmicas de cooperação entre pares que identificamos no âmbito das categorias **Colaborar no processo de avaliação de desempenho** e **Dinamizar atitudes de avaliação dos processos e dos resultados** tenham sido mais evidentes nas instituições A e C, a informação recolhida realça, de um modo geral, a importância atribuída ao apoio que deveria ser dado ao corpo docente através do acompanhamento e verificação dos documentos de regulação da prática como um contributo para a melhoria qualitativa das mesmas.

Parece-nos, ainda, relevante a importância que atribuída às categorias **Criar ou apoiar condições e culturas de formação** e **Acompanhar a formação e integração dos novos agentes educativos** onde identificámos evidências que valorizam a promoção da formação, informação e partilha de experiências e conhecimentos, sugerindo que o supervisor deve estar disponível para apoiar os agentes educativos na sua integração e dúvidas que possam surgir quotidianamente, referindo, a respeito do papel do supervisor que

“o facto de haver alguém que acaba por estar desperto para essas questões e, até mesmo para as restantes educadoras, o facto de saberem que há alguém em quem podem confiar e a quem podem colocar as dúvidas... isso acaba por fazer com que as pessoas se sintam à-vontade, esclareçam as suas dúvidas, aprendam, inclusive, mais” (CPC13)

## - Processo de supervisão

### Estratégias

De um modo geral, coordenadores e diretores deram relevância a práticas que valorizam, no âmbito da categoria **Envolvimento e confiança**, o “*envolvimento e uma proximidade muito mais regular (...)*” (DTB) do supervisor no processo educativo, criando confiança com as famílias e a equipa docente e não docente, envolvendo as colegas a partir da partilha de problemas e dificuldades, salientando que “*(...) se as colegas sentirem ali um apoio, neste caso, o ânimo é outro, o esforço ou a vontade com que desempenham as tarefas é diferente.*” (CPC13).

Neste processo, foram ainda apontadas como relevantes a continuidade que deve ser dada ao que já está a ser feito, valorizando, para tal, o trabalho dos outros, como é possível constatar pelas afirmações seguintes:

“E, de alguma maneira, o que eu ontem ouvi dos pais – e eu estou aqui há meses – foi o fruto... eu colhi um bocadinho o fruto que a irmã XXXX semeou... (...) De alguma maneira, eu senti-me a colher um bocadinho

“É, no fim, ouvir que fizemos um bom trabalho e que o esforço, apesar de não remunerado, foi recompensado...ou reconhecido, neste caso! acaba por ser...é o único incentivo que nós

do fruto que a irmã XXXX plantou nestes anos todos... está a ver o que isto? É a semente que foi lançada e que depois vai dar fruto!” (DTA)	temos(...) E as pessoas depois sentem-se mais amparadas e o incentivo e a vontade de é muito maior.” (CPB6)
---	---

Quadro 33. *Envolvimento e confiança*

Referindo-se à importância de “*ser mais exigente e fazer cumprir, realmente, algumas orientações*” (DTB), a promoção da mudança foi, igualmente, salientada pelos entrevistados. A este respeito, a CPB4 referiu utilizar como estratégia fazer “*mais pressão sobre as colegas*” e, embora refira que “*no início não foi muito fácil porque elas não estavam a reagir bem e tive que andar um bocado ali em cima*”, conclui que “*agora noto que elas estão um bocadinho mais abertas...*”.

Foram identificadas duas formas de apoiar o corpo docente – categorias **Apoio individualizado** e **Apoio em grupo** -, as quais estão na origem das categorias seguintes (**Diálogo** e **Partilha de experiências e conhecimentos**) e se apresentam como transversais às primeiras. De um modo geral, as evidências registadas podem ser agrupadas de acordo com o quadro seguinte:

	<b>Apoio individualizado</b>	<b>Apoio em grupo</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação de sala e acompanhamento das práticas</li> <li>• Ir às salas com regularidade</li> <li>• Desmistificar e simplificar</li> <li>• Criar uma equipa de supervisão para que haja troca de opiniões e partilha do trabalho</li> <li>• Acompanhar, verificar e contribuir para a correção dos documentos de regulação da prática</li> <li>• Disponibilidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolver permanentemente a equipa docente</li> <li>• Enriquecer as práticas da equipa a partir da própria experiência e domínio técnico</li> <li>• Organizar e gerir o grupo</li> <li>• Dividir tarefas e responsabilidades</li> <li>• Coordenar e estabelecer a ligação</li> </ul>
<b>Diálogo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversas formais e informais</li> <li>• Criar à-vontade e espaço de abertura para dúvidas e questões</li> <li>• Reformular com base na reflexão e partilha conjuntas</li> </ul>	
<b>Partilha de experiências e conhecimentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilhar informação e experiência</li> <li>• Melhorar as práticas através do próprio enriquecimento a partir da experiência vivida pelo supervisor</li> </ul>	

Quadro 34. *Apoio ao corpo docente*

Ainda neste âmbito, foram largamente referenciadas as categorias **Ponte entre a administração e a equipa** e **Incentivo à formação / investigação**. Relativamente à primeira, a “*interligação da equipa pedagógica com a parte técnica, com a direção, neste caso*” (CPA10) e a existência de “*um contacto muito direto entre a coordenadora pedagógica e a diretora técnica e mesmo entre a diretora técnica e as outras educadoras...a*

*equipa de trabalho*” (*idem*) apresentam-se, de acordo com as opiniões recolhidas, como fatores relevantes na procura de respostas e soluções em prol da melhoria, realçando o importante papel do coordenador em “(...) *fazer com que a opinião da equipa técnica seja ouvida e que se faça alguma coisa. Enfrentar, lutar para que se consigam resultados porque reunir e conversar e, depois, as coisas ficarem no dossier não vai resolver nada!*” (CPC13). Ainda neste âmbito, foi repetidamente realçado o papel da formação e da investigação (entendida enquanto procura de resposta às questões e dúvidas que surjam no dia-a-dia) como um investimento na melhoria contínua, valorizando, para tal, o enriquecimento a partir das novas mentalidades e modelos de formação atualizados, bem como

“(...) a troca e a partilha de... porque isso, também há colegas que tentam procurar o funcionamento de outras instituições... pronto, para nós sabermos até que ponto é que estamos a trabalhar bem ou menos bem... E isso é importante, portanto... elas não se isolam e tentam... procuram saber como é que funcionam outras realidades (...)” (DTC)

Na instituição C foi referida uma prática de supervisão que nos pareceu bastante interessante mas que, embora tenha sido aprovada pela administração da instituição, não foi, no entanto, implementada por falta de adesão por parte do corpo docente e, mais especificamente, pelas coordenadoras em funções na altura. A proposta apresentada pela DTC de criar “*uma equipa, além da coordenadora pedagógica (...) que supervisionasse o trabalho das colegas (...). Para que pudessem ir às salas, estar nas salas uma vez por semana, uma vez por mês, e ver o desenrolar das atividades*” foi largamente referida pelas coordenadoras entrevistadas na mesma instituição, o que não transparece, de acordo com a nossa leitura, um desacordo mas sim um receio de não serem aceites pelo grupo de pares.

“(...) a diretora queria, nessa altura, delegar uma ou duas pessoas para supervisionarem as salas. Não tinha que ser, obrigatoriamente, o coordenador pedagógico mas era objetivo dela que alguém supervisionasse as salas, nem que fosse uma ou duas vezes por semana...para ver as planificações... mais...o próprio funcionamento das salas, para ver se estava tudo a correr bem, se o trabalho era bem feito... até mesmo em termos de apoios, se funcionavam os apoios entre salas, se era preciso ajustar um horário ou outro. Pronto, porque a doutora, como está fora, acaba por ser mais difícil ela ter perceção de quais são as necessidades daquele grupo, daquela sala...e se as pessoas não fizerem chegar essa informação, ela também não pode dar resposta, não é? Porque se ela não é confrontada com as dificuldades, ela não consegue! E eu sei que, na altura, era essa...era esse o objetivo mas não houve feedback positivo por parte da equipa técnica (...) Ninguém quis assumir porque não se achavam umas melhores do que as outras. As pessoas disseram logo: “Quem sou eu para ir supervisionar o trabalho de alguém, não sou exemplo para ninguém, não sou melhor que ninguém!”” (CPC13).

**Dificuldades / Constrangimentos**

Numa altura em que, de um modo geral, as instituições se deparam com dificuldades ao nível do pessoal (que tem vindo a ser reduzido ao mínimo necessário / exigido pelos normativos em vigor), coordenador pedagógico e diretor técnico são, cada vez mais, chamados a assumir funções nas áreas e nos momentos em que sejam necessários. Assegurando quotidianamente funções que seriam desempenhadas por técnicos de outras áreas (recursos humanos, tesouraria, serviços gerais, substituição de pessoal, elaboração de ementas, entre muitas outras), apresentam-se como polivalentes e veem limitado o tempo que têm disponível para o efetivo desempenho de funções nas suas áreas de intervenção, acumulando trabalho, responsabilidades e desgaste emocional, deparando-se com uma grande dificuldade em disponibilizar tempo para o acompanhamento e supervisão das práticas docentes. Identificada de forma recorrente por todos os entrevistados, esta **Acumulação de funções** apresenta-se como a maior dificuldade referida pelos dois grupos de entrevistados pois, como refere a CPC11, “(...) acumulamos o nosso trabalho com trabalho extra e sentimos mais responsabilidade se as coisas não correrem melhor (...) é bom quando a equipa funciona e a equipa funciona mas depois temos a parte escrita para fazer... é muito!”.

Várias são as razões igualmente apontadas pelos entrevistados e que apontam para a **Necessidade de formação e experiência** como um forte condicionamento ao desempenho das funções atribuídas. Quer seja por desconhecimento e/ou indefinição das competências atribuídas, pelo elevado número das mesmas ou pelo desempenho de funções que não estão contempladas na legislação, as estratégias utilizadas, de acordo com a opinião dos entrevistados para colmatar esta lacuna variam entre a pesquisa, o exemplo/modelo e a procura efetiva de formação contínua ou especializada.

“(...) era a primeira vez que eu estava a ser coordenadora pedagógica (...) senti que foi difícil e que havia muita coisa também...pronto, que me pudessem explicar o que é que eu devia fazer (...) se tivesse tido alguém que me dissesse: “Tens que fazer isto assim”...(...) na prática, se houvesse alguém a explicar, que desse exemplos, não é?... de como é que se fazia...Penso que tivesse sido muito mais fácil...” (CPC12)

“(...) eu sinto que não tenho competência para andar a supervisionar uma coisa que eu não domino, portanto (...) é preciso que haja formação ou que haja conhecimento para se poder fazer uma supervisão em condições...(...) e sinto, realmente, necessidade de ter ferramentas e de me... de me dotar de algumas... de alguns conhecimentos que possa pôr em prática para tornar este processo mais fácil e mais ágil e mais rápido para toda a gente senão nunca mais saímos daqui!” (DTB)

*Quadro 35. Necessidade de formação e experiência*

Esta dificuldade é ainda maior no caso dos diretores técnicos devido à situação ingrata que condiciona a sua profissão. Referindo-se a esta como “(...) um nome engraçado que se dá

mas que não existe na realidade. (...) Pois, depois na qualificação nacional das profissões não existe!”, a DTC refere ter solucionado esta lacuna, após procurar, sem sucesso, desenvolver formação especializada na área da direção ou administração educativa (pois as formações de grau superior disponíveis se destinavam apenas a docentes)

“(…) pesquisando ao longo dos anos – as minhas... coloco sempre as minhas dúvidas à coordenadora pedagógica, se as tenho - na opinião dela, o que é que ela acha. “(...) formação específica não há (...) é um bocadinho de tudo e, depois é assim, vai-se fazendo formação em todas as áreas ou tentando fazer mas, depois... é assim, uma formação específica que nos habilite a ser diretor técnico, não existe! (...)”

No âmbito da **Liderança**, os entrevistados realçaram algumas evidências que, na sua opinião, contribuem para o insucesso das funções que procuram assegurar, prendendo-se estes com o relacionamento entre pares e com a própria administração.

<b>Relacionamento com os pares</b>	
• Autoridade limitada por fazer parte do grupo de pares	“E o que me custava mais a mim era, às vezes, a incompreensão por parte das colegas... (...) porque, é assim: às vezes vinha ordem da parte da chefia e eu é que tinha que transmitir. E às vezes a ordem não era bem recebida e... depois eu é que ouvia, eu é que ouvia as críticas e essa parte custava-me um bocado. E eu estava sempre a dizer: “Olha que isto não vem de mim, isto vem da direção! Eu não tenho nada a ver com isso, só estou a transmitir, só estou a transmitir o que... só estou a transmitir o que me disseram (...) Às vezes, o que me custava mais era, por exemplo, as trombas das colegas por causa de alguma coisa não correr bem (...)”. (CPB2)
• Gestão de conflitos	“(…) nós, os docentes, nós entendemo-nos... o pessoal não docente nem sempre entende (...) há pessoas que, pronto, nem sempre têm boa vontade em fazer as coisas... e não nos entendem... (...) estar a mandar, entre aspas... há pessoas que nem sempre aceitam... (...)” (CPB3)
• Resistência à mudança	“(…) se calhar, foi a maior dificuldade que eu encontrei até hoje foi haver pessoas muito resistentes à mudança... (...) uma grande dificuldade é – ou foi! – por vezes, não: foi a resistência à mudança! Portanto: “Sempre trabalhamos desta maneira e não vamos agora mudar!”. (...)” (DTC)
<b>Relacionamento com a administração</b>	
• Articulação com a administração	<p>“Já trabalhei noutra instituição (...) em que havia um grande distanciamento e tinha que ser a coordenadora pedagógica a ter, a fazer essa ligação. Nós... a equipa... quase não tínhamos contacto nenhum com a diretora! Era só a coordenadora pedagógica... Aqui, não... há um... é quase um dia-a-dia, há uma presença constante (...)” (CPA10)</p> <p>“(…) não havia nada que eu pudesse decidir ou dizer mesmo na reunião com as colegas sem primeiro levar à direção e depois é que podia trazer. (...) reunia-se e levava-se as propostas: e depois podia ouvir logo um não! E pronto, ia comunicar às colegas... (...) Muitas vezes, aqui, a nossa função pedagógica é-nos retirada por quem não tem, ao certo, o conhecimento mas tem o poder”(CPA10)</p>

Quadro 36. Liderança

No âmbito do **Perfil do supervisor**, identificámos, na presente análise, duas subcategorias que nos parecem relevantes. Embora a opinião geral seja que os cargos de direção técnica e de coordenação pedagógica são mais adequados e se tornam mais fáceis para os

educadores de infância, como salienta a CPA10 ao referir que “(,...) *já tivemos cá uma diretora com formação de educadores de infância com uma perceção totalmente diferente e todas as coisas funcionam diferentes*”, diretores e coordenadores manifestaram sentir-se igualmente condicionados pela formação inicial e pela falta de preparação para o exercício de funções de gestão intermédia. Por não se sentirem habilitados para acompanhar a parte pedagógica, esta situação é sentida de forma ainda mais agravada pelos diretores técnicos com formação inicial na área social, como constatamos em seguida

“(...) o facto de não ter formação académica em supervisão... e o facto de não ser educador de infância coloca-me algumas dificuldades, talvez, em passar a mensagem às colegas, alguma coisa que elas... em envolve-las mais neste processo da... da...da...em partilhar um bocado esta realidade da supervisão.” (DTB).

Por outro lado, os coordenadores pedagógicos realçaram o facto do exercício de funções acrescidas ser uma imposição e não uma opção, tal como afirma a CPB5 quando refere ser coordenadora “(,...) *porque isto é imposto, não é porque queira muito ser...aliás, aqui dentro acho, toda a gente, se pudesse passava-lhe um bocado ao lado, acho eu*”, associando-o com frequência a uma conotação negativa, referindo a mesma entrevistada que “(,...) *isso não é um papel muito bom. Uma pessoa, às vezes, tem que fazer um bocadinho de má (...)*”. Embora nas instituições cuja atribuição do cargo passe pela eleição entre pares (B e C) tenha sido dada alguma importância ao perfil de competências que o coordenador deve reunir, tendo em conta os inúmeros constrangimentos que o exercício de funções representa, a solução apoiada pelas equipas, uma vez que “(,...) *faz parte a toda a gente passar por coordenadora (...)*” (CPA10), é a rotatividade entre o corpo docente.

Finalmente, a remuneração, considerada insuficiente enquanto compensação pelo desempenho das funções, foi largada salientada pelos entrevistados – **Gratificação insuficiente** -, principalmente pelos coordenadores pedagógicos. No caso destes, embora a remuneração definida para o acréscimo de funções esteja prevista na legislação (BTE 47/2007), em nenhuma das três instituições as coordenadoras a recebem / ou receberam na totalidade, tendo algumas referido, no entanto, receber um *bónus* quase irrisório que, sujeito a descontos, não justifica o acréscimo de trabalho e de responsabilidades.

“Davam-nos cinquenta euros ou o que era a mais por mês e ainda para descontos...ele este ano queria que a minha colega fosse coordenadora sem receber nada e ela disse que...de facto já não pagavam quase nada mas ao menos que houvesse um incentivo...porque é muita dor de cabeça!” (CPB2)

Acrescido a este facto, muitas referiram mesmo não terem tido conhecimento da legislação em vigor aquando do exercício de funções, tendo ficado a conhecê-la posteriormente, na sequência de partilhas individuais com colegas de outras instituições.

No que se refere aos diretores técnicos, este apresenta-se como mais um problema grave: uma vez que a direção técnica não é reconhecida no catálogo nacional de profissões, os técnicos são remunerados de acordo com a sua área de formação, não usufruindo de qualquer acréscimo pelo desempenho de funções de gestão intermédia ou sequer de subidas de escalão, conforme se verifica com os docentes. Ao analisarmos este facto comparando-o com a remuneração auferida pelos educadores de infância (mesmo que estes não usufruam do previsto para o acréscimo de funções) definida pelo Contrato Coletivo de Trabalho e que é atualizada e sujeita a subidas de escalão de acordo com o tempo de serviço das docentes que, no caso das instituições em estudo, acumulam já vários anos de exercício de funções na instituição, concluímos que, frequentemente, os docentes auferem remunerações superiores às dos diretores técnicos.

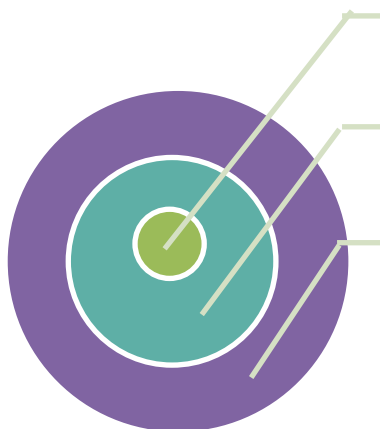
Não obstante, é de realçar que, embora no caso dos diretores a situação identificada se apresenta como um constrangimento ao exercício das funções, no caso dos coordenadores é referida como um obstáculo à sua continuidade, como salienta a CPC11 quando refere: *“Olhe, eu acabo este ano...já chega! Dois anos já chega! (...) Estão aí muitas para ser a seguir...”*.

## **- Contributo da supervisão**

### **Funcionamento da instituição**

Finalmente, com este último tema, pretendemos dar resposta à questão principal do presente estudo e compreender, com base na experiência dos entrevistados, qual é, efetivamente, o contributo da supervisão para a melhoria das práticas na educação de infância e, mais especificamente, de que forma se reflete no funcionamento das instituições em questão. Optámos por organizar as evidências reunidas por três categorias que nos parecem caracterizar, de um modo geral, três formas de olhar a organização educativa.

Neste sentido, no âmbito da categoria **Maior envolvimento no projeto educativo**, foi evidente um consenso de opiniões por parte dos entrevistados ao nível da valorização das práticas de supervisão enquanto



Cada docente individualmente:  
**Rigor na planificação e avaliação**

O grupo:  
**Trabalho de equipa**

A instituição no seu todo:  
**Maior envolvimento no projeto educativo**

contribuiu para a progressiva receptividade à mudança.

Figura 2. Relação entre categorias

A ação desenvolvida pelos coordenadores e diretores ao nível da supervisão, elaboração e avaliação do PAA, espelho do que é vivido no quotidiano de cada uma das instituições, foi evidenciada enquanto promotora de um maior empenho por parte da equipa, fomentando a colaboração entre pares e, conseqüentemente, estando na origem de uma maior sintonia entre as salas. Esta continuidade, sentida ao nível da componente pedagógica, espelha a existência de um fio condutor que, progressivamente, se foi construindo em cada uma das instituições, assente, efetivamente na implementação de estratégias de envolvimento e organização da equipa, de divisão de tarefas e co-responsabilização dos pares no processo, numa mudança de mentalidades e de hábitos, como salienta a CPC11 quando refere que *“Dantes era mais complicado (...) Neste momento, não: estabelecemos pequenos grupos e as pessoas já sabem o que é que têm que fazer e qual é a responsabilidade que têm em determinada atividade... E eu estou na supervisão...”*. Ao longo das entrevistas, quer os coordenadores quer os diretores evidenciaram esta mudança de mentalidades e esta receptividade à mudança como sendo um elemento chave para o acompanhamento das novas tendências, dos novos contextos e conceitos associados à formação, à infância e à educação, de um modo geral. A este respeito, a DTC compara, com base na experiência que acumula nos vários anos que já tem em exercício de funções na instituição, a equipa com que trabalha atualmente com a que encontrou quando começou a exercer, e salienta que

*“(...) As pessoas estão mais recetivas... a equipa foi mudando, foi ficando mais jovem e as pessoas já aceitam melhor a mudança (...) hoje qualquer coisa de novo... é assim... as pessoas, às vezes, o que dizem e é assim um bocado... “Eu não aceito mas cumpro!”. Portanto, podem não achar o mais correto mas se tem que ser, faz-se e depois acabam por fazer naturalmente e implementa-se bem aquilo que é novo. (...) também tem a ver com o espírito mais aberto das pessoas. A equipa técnica que temos hoje e que não é a mesma que tínhamos há uns anos atrás também tem a ver.”*

Diretamente relacionado com esta leitura a nível da instituição como um todo, estão as evidências identificadas ao nível do **Trabalho de equipa**, sendo referido como a base das melhorias sentidas ao nível do funcionamento da instituição. As referências mais evidentes a este respeito prendem-se, em grande parte, com o papel desempenhado pela formação e pela riqueza conseguida através da *“troca de experiências com outras instituições e com outras colegas e depois, nós aqui, umas com as outras...”* (CPB3), assumindo-se estas como importantes marcos neste caminho que, como referem, tem sido construído no sentido da qualidade.

A reflexão conjunta sobre práticas e vivências, sobre experiências, conhecimentos e dificuldades que vai sendo promovida por este *supervisor entre pares* enquanto *“gestor de opiniões, de questões...”* (CPC13), apresenta-se, igualmente, como um contributo para a resolução de problemas no sentido em que, *“se eu tenho algum problema, eu preciso do apoio das colegas para saber como o resolver. Até porque elas, às vezes, dão-me outro olhar (...)”* (CPA7).

Finalmente, no que se refere ao **Rigor na planificação e avaliação**, as evidências, mais uma vez diretamente relacionadas com as categorias anteriores, prendem-se com a melhoria efetiva das práticas individuais de cada educador na concretização do seu trabalho de sala, na elaboração dos documentos orientadores, suas reflexões e avaliações sobre o processo e sobre os produtos conseguidos. Foram, neste sentido, também valorizadas a formação, as competências reflexivas individuais que o profissional de educação vai desenvolvendo e que lhe permitem a sua auto-análise e capacidade de reformulação assentes no pressuposto que *“as pessoas ao levantarem questões e ao colocarem questões tentam sempre melhorar, acho que é com a intenção de melhorar algo”* (CPC11).

Em suma, de um modo geral, as várias evidências reunidas no âmbito do contributo da supervisão para a qualidade da educação de infância podem ser sintetizadas pelas palavras da CPC13 quando refere que

“Fomos aprendendo também a trabalhar em conjunto e em equipa, a partilhar experiências com as outras (...) enquanto no início cada uma pensava por si, eu faço isto na minha sala... agora não, agora partilhamos isso aqui (...). Acho que nesse sentido temos vindo a melhorar também... (...) porque há uma partilha de atividades e de problemas que acaba por enriquecer a prática de cada uma e, dessa forma, contribuir para a melhoria da qualidade.”

### CAPÍTULO 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Ser supervisor é uma tarefa difícil e de grande responsabilidade. O desenvolvimento de áreas científicas (...) a consciencialização do modo como os adultos aprendem e se desenvolvem, o refinamento de técnicas de observação, avaliação e dinâmica de grupo, os progressos em termos de desenvolvimento curricular, são, entre outros, contributos sérios que um supervisor não pode deixar de conhecer e aprofundar”* (Alarcão e Tavares, 1987: 151-152)

Chegada a fase final deste estudo, é tempo de conciliar os objetivos definidos com a interpretação dos dados recolhidos e de reconhecer que nem sempre se confirmam as perceções de partida, surpreendendo-nos com os ganhos e conclusões inesperadas. Partimos para este processo movidos por duas convicções:

- pelo seu contributo para a qualidade educativa, todos os que estão na escola podem desenvolver supervisão na educação de infância;
- na realidade específica da rede solidária, o coordenador pedagógico e alguns educadores de infância, pela forma como promovem o desenvolvimento de uma gramática pedagógica favorecedora da participação e do envolvimento dos docentes, exerceriam, sem dúvida, funções de supervisão.

Com o intuito de procurar resposta à questão principal deste estudo e tentar saber *qual o contributo da supervisão para a melhoria das práticas na educação de infância*, a presente reflexão final terá como fio condutor as questões orientadoras que colocámos inicialmente (cf. Quadro 12).

#### **- Podemos falar de práticas de supervisão na educação de infância nas IPSS?**

Embora relativamente recente, a preocupação crescente com a qualidade da educação e a supervisão merecem ser alvo de reflexão assente na consciência atual de que

*“la escolarización por sí sola no basta y, cuando se hace en detrimento de la calidad, puede suponer una “victoria pírrica” que, lejos de solucionar los problemas de las sociedades y de las personas, condene a millones de seres humanos a la exclusión social”*. (Entreculturas, 2013: 12)

Parece-nos que, apesar das **conceções e práticas de supervisão** não obedecerem como desejaríamos, a uma intencionalidade e se encontrem, ainda, **“presas” a conceitos menos atualizados** e ainda próximos das conceções de supervisão enquanto avaliação e fiscalização próprios de realidades onde se pretende aumentar o rendimento e a produção, podemos, efetivamente, falar de supervisão na educação de infância nas IPSS.

Torna-se, no entanto, cada vez mais evidente a necessidade de orientar a reflexão dos agentes educativos para os aspetos externos à própria escola e políticas educativas que se desenvolvem em prol desta qualidade e equidade que se pretende.

- **Quem coordena as práticas de supervisão nestas instituições?** Dada a relevância identificada ao nível das funções desempenhadas, sentimos desde cedo a necessidade de alargar o estudo e incluir nele os diretores técnicos, o que nos levou a refletir sobre o papel exercido por cada um dos técnicos na rede solidária. Os entrevistados evidenciaram, de um modo geral, que **a supervisão se reveste de “dois lados” e que a cada técnico competirá um deles** (o que sugere, desde já, alguma confusão ao nível das conceções, às quais retornaremos adiante):

- a avaliação e controlo do serviço desenvolvidos enquanto indicadores de qualidade competem ao diretor técnico;

- o acompanhamento das práticas, resolução de problemas em grupo e reflexão conjunta são, por sua vez, assegurados pelos coordenadores e educadores.

Neste sentido, de acordo com a opinião dos entrevistados, **diretor técnico, coordenador pedagógico e educadores com mais experiência na instituição exercem efetivas funções de supervisão** e devem reunir características pessoais e competências profissionais que lhes permitam:

- Procurar informação / pesquisar e transmitir / apoiar nas dúvidas que vão surgindo
- Pedir opinião / apoio às educadoras pois são elas que implementam as medidas
- Adaptar as sugestões à realidade concreta e assegurar que um trabalho de qualidade
- Ser alguém a quem recorrer e em quem se confia, falar com o coração
- Tentar perceber como cada pessoa funciona para melhor conseguir trabalhar com a equipa
- Promover a reflexão entre pares sobre as práticas e as vivências
- Enriquecer as práticas da equipa a partir da própria experiência e domínio técnico
- Envolver a equipa docente no processo de supervisão

A análise das respostas recolhidas levou igualmente, à identificação de alguma incoerência entre o que os entrevistados consideram adequado e o que, efetivamente, se verifica nas instituições em estudo. **Embora coordenadores e diretores refiram que a supervisão deve ser exercida pelos primeiros, na prática estes demitem-se de o fazer e não assumem como suas as funções de supervisão** porque, como referem, “(...) *isso não é um papel muito bom. Uma pessoa, às vezes, tem que fazer um bocadinho de má (...)*” (CPB5) e implica um acréscimo de funções, responsabilidades e dificuldades. Contrariando a

tendência atual de combater esta conotação negativa do papel do supervisor, **receiam a rejeição pelos pares** que, como referem, não reconhecem nem valorizam o exercício de funções de supervisão exceto quando passam pela mesma experiência, **e esperam que sejam os diretores técnicos a desenvolver as funções de supervisão. Por sua vez, os diretores, algo contrariados, acabam por assumi-las**, salientando, no entanto, que o fazem porque, como refere a DTC

“(...) embora a minha intenção fosse que a coordenadora pedagógica pudesse fazer a supervisão do trabalho pedagógico das colegas, elas nunca querem ter esse papel e acham que eu é que devo ter esse papel, embora não seja a minha função, acham que devo ser eu a ter esse papel e de, em alguma coisa que esteja menos bem, ser eu a chamar a atenção”

- **Como é concebida a função da supervisão?** Neste aspeto, deparámo-nos com alguma confusão entre os conceitos de supervisão e de avaliação, concluindo que **o conceito de supervisão encontrado oscila entre:**

- uma **supervisão diretiva** na qual se associa ao supervisor uma imagem de “dirigismo”, “imposição” e “autoritarismo” e este se assume como *controlador da ação*, dominando um conjunto de *skills*, competências técnicas e conhecimentos que devem ser adotados por todos os supervisados, um *supervisor prescritivo* com um papel decisivo que interfere na prática diária com vista à melhoria da qualidade e à mudança e

- um conceito de **supervisão colaborativa** que se baseia na *negociação conjunta* com vista à resolução de problemas e valoriza o apoio e contributo a partir da experiência e do conhecimento técnico, como salienta a CPA10 quando refere que “(...) *o supervisor não é um fiscal: é mais uma pessoa que está para apoiar e ajudar a decidir porque, para mim, não faz sentido uma pessoa só, faz mais sentido enquanto equipa, podermos decidir e podermos coordenar*”, ou seja, um *supervisor apoiante*.

Desta forma, face às primeiras evidências de uma mudança de mentalidades, **tanto os coordenadores como os diretores apontam já para o *supervisor apoiante* como sendo o que consideram mais indicado à promoção de práticas de qualidade, valorizando uma perspetiva mais reflexiva e promotora da resolução de problemas a partir da planificação e avaliação da ação com base na cooperação e na mediação.**

“Eu acho que devia ser uma educadora! (...) eu acho que é muito mais fácil ser uma educadora que está minimamente dentro deste...de...de...do que uma pessoa que está fora da área, pronto...(...) alguém que está na prática, alguém que sabe o que é, que sabe quão difícil é, que sabe as necessidades daquela sala, as necessidades daquelas pessoas, que sabe as rotinas...se esses cargos forem desempenhados por alguém que está na prática, no ativo, é muito diferente!” (CPB6).

- *Quais as dificuldades à implementação de práticas de supervisão nestas instituições?* A não existência nas instituições de técnicos especializados nas várias áreas de intervenção, como comumente se verifica, leva a uma **sobreposição de funções que os técnicos tentam assegurar como forma de garantir o funcionamento e qualidade dos serviços prestados**. A análise das dificuldades com que se deparam está, pois, na origem da **necessidade urgente de assegurar condições de trabalho adequadas ao desempenho das suas funções de direção e de supervisão**. As soluções possíveis passam, a nosso ver, pela criação da categoria profissional de Diretor Técnico, atribuindo-lhe funções, direitos e deveres, remuneração adequada e procedimentos ao nível da progressão na carreira e, paralelamente, também a remuneração dos coordenadores pedagógicos devia ser assegurada como um direito dos docentes, assegurado pelas entidades competentes como uma obrigação das instituições.

Também nesta área se torna cada vez mais importante a formação dos técnicos que exercem supervisão, uma vez que, como constatámos, esta não é exercida por um *supervisor* com formação na área ou nomeado pelos pares pelas suas características mas sim pelos técnicos que integram o quotidiano de cada instituição. De forma a permitir o desenvolvimento de capacidades e atitudes de recurso à teoria e a promover a consciencialização e o questionamento sobre a mesma, como sugere Idália Sá-Chaves (2011: 74), parece-nos importante a **revisão / reformulação dos modelos e currículos de formação inicial, contínua e especializada existentes, dotando os profissionais das ciências sociais e humanas de competências para o desempenho das funções que lhes são atribuídas**, preparando-os para as novas missões educativas e supervisivas. Procurando dar respostas eficazes a estes “novos” profissionais e às suas necessidades, é igualmente gritante a necessidade de adequar os currículos de formação especializada (pós-graduações, mestrados e/ou doutoramentos) a técnicos não docentes (das áreas social, psicologia ou saúde), para que lhes seja possível colmatar as necessidades de formação que sentem no exercício das funções para as quais não foram preparados e às quais não têm acesso pois são apenas direcionados a docentes.

- *Qual o seu contributo para a melhoria das práticas educativas pelos/as coordenadores pedagógicos e pelos/as diretores técnicos?* Analisando os dados recolhidos à luz do contributo do supervisor sugerido por Isabel Alarcão (2003: 65) quando se refere ao investimento na formação docente e apropriação das mudanças, promoção de condições de aprendizagem e desenvolvimento profissionais, formação contínua dos docentes e

desenvolvimento do processo educativo das escolas, coordenadores e diretores constataram que, **quando exercida de forma adequada, a supervisão contribuirá, efetivamente para a qualidade das práticas educativas desenvolvidas e o supervisor será, então, quem estabelece comunicação, articula ações, promove discussões entre os docentes, ajuda os outros profissionais a melhorarem seu desempenho e contribui para o desenvolvimento de aptidões e capacidades capazes de criar condições de sucesso.** As características realçadas pelos entrevistados podem ser associadas às competências que a autora (2002: 234) considera essenciais ao papel do supervisor (interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar), bem como a capacidades interpessoais, cívicas, técnicas e humanas que se tornam imprescindíveis em situações sociais organizacionais

Em suma, **é imprescindível que**, independentemente do cargo que exerçam, **estes técnicos tenham consciência do importante papel que desempenham no quotidiano da educação de infância e nas práticas de supervisão desenvolvidas no Terceiro Sector, tenham conhecimento das funções que exercem e dominem técnicas e estratégias que poderão/deverão utilizar ou desenvolver em cada contexto.** Neste sentido, o supervisor integra-se numa missão coletiva, contribuindo para que a equipa alcance os objetivos definidos pela organização escolar, promovendo a colaboração, a qualidade das interações, a orientação para a resolução de problemas, o aperfeiçoamento e o empenho no potencial coletivo do grupo, *“combinando ideias e ideais partilhados e canalizando recursos e energias, em ordem à sua concretização”* (Gouveia, 2008:280). Este supervisor será, pois, como refere a CPA10:

“um supervisor entre pares, para mim, sim, é o que faz sentido. Pode haver um sempre, pela especificidade de funções, numa situação ou noutra, mas acho que faz sentido sempre como apoio e como interajuda na equipa pedagógica”

Não queremos finalizar esta reflexão sem deixar uma **proposta de enriquecimento do presente estudo**, complementando-o com uma abordagem ao perfil de competências que o supervisor deve reunir para o desempenho de práticas adequadas aos contextos em análise. Neste sentido, o interesse centrar-se-ia na determinação, a partir da opinião de quem exerce efetivas funções de supervisão, das características que, quer a nível da formação académica quer das características pessoais e profissionais, o indivíduo vai adquirindo ao longo da carreira, definindo um perfil de competências:

- de âmbito relacional;
- de mediação/coordenação/supervisão e liderança;
- de promoção do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional

Aparte das pequenas *dificuldades* que fomos encontrando ao longo desta nova experiência e que procurámos encarar como um desafio, deparámo-nos com algumas lacunas. Apesar de, quando identificámos atempadamente novas necessidades e face às novas hipóteses de trabalho que surgiram, nos ter sido possível reformular e ajustar o estudo, depois de iniciada a aplicação dos instrumentos de recolha de dados tal já não se mostrou adequado nem possível atendendo às limitações de tempo com que nos deparávamos. Não obstante, durante a análise dos dados, apercebemo-nos da riqueza que poderia ter representado a opção alternativa de desenvolvermos um estudo de natureza mista e a aplicação paralela de um questionário orientado para alguns dos itens incluídos na grelha de categorização que, apesar de aumentarem ainda mais a quantidade de informação a apresentar, categorizar e analisar, permitiria uma interpretação mais detalhada das funções de supervisão, dos processos e das práticas organizacionais que são desenvolvidas no âmbito da qualidade na educação de infância da rede particular e cooperativa, evitando a dispersão das respostas.

A dificuldade maior prendeu-se com o desenvolvimento do estudo a par com o desempenho da atividade profissional quotidiana, condicionando o tempo a ele dedicado. Dada a proximidade profissional e cultural, pessoal em alguns casos, entre entrevistador e entrevistados, sentimos, igualmente, dificuldade na aplicação das entrevistas, procurando manter a formalidade própria dos processos de investigação sem dar resposta às questões que foram sendo formalizados durante as mesmas.

Não queremos terminar este estudo sem deixar uma breve reflexão sobre o *contributo deste processo enquanto enriquecimento pessoal e profissional*, o qual proporcionou, a partir das leituras, conversas com professores e orientadora e partilhas entre colegas de várias áreas, aprendizagens significativas e o aprofundamento de questões que já se colocavam há algum tempo, bem como um profundo enriquecimento enquanto profissionais ativos no contexto em estudo.

Reconhecendo que este estudo não permite a generalização das suas conclusões nem a definição de respostas definitivas às questões colocadas, a análise global que fazemos é, sem dúvida, positiva e julgamos ter contribuído para a compreensão das práticas de supervisão que se desenvolvem na educação de infância e para a consciencialização dos próprios técnicos com quem interagimos das funções supervisivas que desempenham nas suas práticas diárias.

## Referências bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel. (2013). *Formação Reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, Isabel. & TAVARES, José. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina (reedição de 2003).
- ALARCÃO, Isabel & ROLDÃO, Maria do Céu. (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. 2ª Reimpressão. Mangualde. Edições Pedagogo
- ALARCÃO, Isabel. (2002). *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional – Que Novas Funções Supervisivas?* In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, p. 217-237.
- ALARCÃO, Isabel & SÁ-CHAVES, Idália. (1994). *Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspetiva ecológica*. In TAVARES, José. (org.) *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: Edições CIDInE.
- ALARCÃO, Isabel. & TAVARES, José. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALVES, Sandra Nunes. (2007). *Filhos da Madrugada – Percursos Adolescentes em Lares de Infância e Juventude*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais e Políticas
- ALVES, José Matias. (1993). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Coleção Cadernos Pedagógicos. Porto. Edições ASA.
- BAIRRÃO RUIVO, Joaquim. (1999). *O Que é a Qualidade em Educação Pré-escolar? Alguns Resultados Sobre a Qualidade da Educação Pré-escolar em Portugal*. In DEB (Org.). *Qualidade e Projectos na Educação Pré escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- CARDIM, José, MIRANDA, Rosa Ramos. (2007). *O Universo das Profissões: da qualificação às competências e à evolução profissional*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- CARDONA, Maria João. (2006). *Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- CARDONA, Maria João. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

- CNE. (1994). *A Educação Pré-escolar em Portugal. Pareceres e recomendações*. (Relator Conselheiro João Formosinho). I Vol. Lisboa. Conselho Nacional de Educação: Editorial do Ministério da Educação.
- COELHO, Ana Cláudia Cohen & OLIVEIRA, M<sup>a</sup> Luísa Lopes. (2010). *Novo Guia de Avaliação de Desempenho Docente*. Lisboa: Texto Editores.
- CORTESÃO, Luiza (1991). *Supervisão numa perspectiva crítica*. In SPCE (Org.) *Ciências da Educação em Portugal: Situação actual e perspectivas* (pp. 617-625). Porto: SPCE.
- COUTINHO, Clara P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas : Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- DAY, Christopher. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, Maria Teresa. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, Maria Teresa & ESTRELA, Albano. (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa.
- ESTRELA, Albano. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora (4<sup>a</sup> ed.)
- EURYDICE (2006). *A Garantia de Qualidade na Formação de Professores na Europa*. Direcção-Geral da Educação e da Cultura
- FABRE, Michel. (1995). *Penser la formation*. Paris: PUF.
- FERRY, Gilles. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.
- FORMOSINHO, João. (1986). *Quatro modelos de formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teorista, o modelo compartimentado e o modelo integrado*. Comunicação apresentada no colóquio: As Ciências da Educação e a Formação de Professores. Gabinete de Estudos e Planeamento. Ministério da Educação.
- GARCIA, Carlos Marcelo. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editores.
- GONÇALVES, José Alberto. (1992). *A carreira dos professores do ensino primário – contributo para a sua caracterização*. [Tese de Mestrado policopiada]. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- HUBERMAN, Michael. (1992). *O ciclo de vida profissional*. In Nóvoa, A. (org). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editores. pp. 31-61.
- ISS.IP. (2011). *Manual de Processos Chave – Creche (2ª edição. Revista)*. Governo da República Portuguesa. Instituto da Segurança Social. IP. Fundo Social Europeu.
- JANOSIK, Steven M. & CREAMER, Don J. (2003) *Introduction. A comprehensive model*. In JANOSIK, Steven M. (ed.). *Supervising new professionals in student affairs. A guide for practioners*. New York: Brunner-Routledge. pp. 1-16.
- JOYCE, Bruce; WEIL, Marcha. (1980). *Models of teaching*. (2ªed.). Enchlewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- KATZ, Lilian. (1993). *Estádios de desenvolvimento dos educadores de infância*. In Cadernos de Educação de Infância, 27, Lisboa: APEI, pp.16-19
- ME/DEB (1996). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- MERTENS, Donna M. (1998). *Research Methods In Education and Psycology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.
- MOREIRA, Maria Alfredo. (2009). *A avaliação do (des)empenho docente: perspetivas da supervisão pedagógica*. In, VIEIRA, Flávia et.al (Orgs). (2009). *Pedagogia para a Autonomia: reconstruir a esperança na educação: Atas do Encontro do Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia*. 4, Braga: CIED. pp. 241-258.
- NETO, António J. (1998). *Resolução de problemas de física: conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- NATIONAL EDUCATION GOALS PANEL. (1997). *Special Early Childhood Report*. Washington, DC: Government Printing Office.
- NOGUEIRA, Ana Cristina.; GALINHA, Sónia Alexandra (2010) *Desenvolvimento Profissional, Supervisão Pedagógica e Sentimento de Bem-estar*. Cap.4 in GALINHA, S.A. (2010). *Sociedades Empáticas e Organizativas. Contributos Psicossociológicos em Educação*. Santarém: Imprinove
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (2009). *A Avaliação da Qualidade como Garantia do Impacto da Provisão na Educação de Infância*. in ME / DGIDC. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação. Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA, Leandro. (2000). “*O papel do gestor intermédio na supervisão escolar*”. In Alarcão, (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora, pp. 45-51.
- PACHECO, José Augusto & FLORES, M<sup>a</sup> Assunção. (1999). *Formação e avaliação dos professores*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José Augusto. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto. Porto Editora.
- PERRENOUD, Philippe. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação : perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- ROLDÃO, Maria Céu. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- SÁ-CHAVES, Idália. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e outros profissionais*. 3<sup>a</sup>ed. Aveiro: UA Editorial
- SERGIOVANNI, Thomas J. & SARRAT, Robert J. (2002). *Supervision. A Redefinition*. 7<sup>a</sup> ed. Boston: MacGrawHill.
- SEVERINO, Maria Amália. (2007). *Supervisão em Educação de Infância; Supervisores e Estilos de Supervisão*. Évora: Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação. Editorial Novembro.
- VIEIRA, Flávia. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- WALLACE, Michael. (1991). *Training Foreign Language Teacher – a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLES, Jon. e BONDI, Joseph. (2000). *Defining Educational Supervision*. In *Supervision: A Guide to Practice*. 5<sup>a</sup> ed., London: Prattice Hall, pp.1-24.
- YIN, Robert. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- YIN, Robert K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park: SAGE Publications, Applied Social Research Methods series, volume 5, p171, second edition. (Esta

é uma edição revista e aumentada. A versão inicial data de 1989 e foi sofrendo várias reimpressões e alterações)

- ZABALZA, Miguel. (1998). *A Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre. Artmed
- ZAHORIK, John A. (1988). *The observing-conferencing role of university supervisory*. In Journal of Teacher Education. 38 (2). pp. 9-16

### Webgrafia

- ALMEIDA, Isabel Maria. (2006). *Nível de satisfação de educadores de infância*. [Tese de Mestrado]. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/661/1/LC217.pdf> acessado em 23/04/2010
- BARROSO, Marta. (s.d). *Estudo de Caso*. Disponível em <http://claracoutinho.wikispaces.com/Estudo+de+Caso> acessado em 05/11/11
- BELO, Sandra & COELHO, Ângela. Disponível em <http://www.academiadolivro.com.pt> acessado em 07/09/2010
- BROOKS-GUNN, Jeanne. (2005). *Early Childhood Education. Investing in Quality makes Sense*. In RESNIK, Laura B. (ed.) *Research Points - Essential Information for Education Policy*. [online] Vol.3. 2. Washington: American Educational Research Association. Disponível em <http://www.aera.net/Portals/38/docs/Publications/Early%20Child%20Education.pdf> acessado em 02/04/2013.
- CABRAL, Isabel Martins. (2009). *As Funções Supervisivas dos Coordenadores do Departamento de Línguas*. [Tese de Mestrado]. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Disponível em <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/455> acessado em 17/12/2011.
- CANÁRIO, Rui. (2000). *A prática profissional na formação de professores*. In Comunicação apresentada na Conferência “Formação profissional de professores no ensino superior”. Aveiro. INAFOP. Universidade de Aveiro in <http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/resumos-palestrantes/RuiCanario.pdf> acessado em 14/05/11
- CIME – Comissão Interministerial para o Emprego. (2001). *Terminologia de Formação Profissional*. Lisboa: Direção-Geral do Emprego e Formação Profissional in

[http://www.dgert.mtss.gov.pt/Emprego%20e%20Formacao%20Profissional/terminologia/doc\\_terminologia/CIME%20-%20Terminologia.pdf](http://www.dgert.mtss.gov.pt/Emprego%20e%20Formacao%20Profissional/terminologia/doc_terminologia/CIME%20-%20Terminologia.pdf) acessido em 12/08/2012.

- CNE. (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Lisboa. Conselho Nacional de Educação: Editorial do Ministério da Educação e Ciência. Disponível em [http://www.crup.pt/images/Estado\\_da\\_Educao\\_2012.pdf](http://www.crup.pt/images/Estado_da_Educao_2012.pdf) acessido em 17/08/2012.
- CNE. (2011). *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*. Lisboa. Conselho Nacional de Educação: Editorial do Ministério da Educação e Ciência Disponível em [http://www.sippeb.pt/sippeb/2011/12/Estado\\_da\\_Educacao\\_2011\\_web11.pdf](http://www.sippeb.pt/sippeb/2011/12/Estado_da_Educacao_2011_web11.pdf) acessido em 17/01/2012.
- CNE. (2005). *Estudo sobre “Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos”* Lisboa. Conselho Nacional de Educação: Editorial do Ministério da Educação e Ciência, Disponível em [www.oei.es/.../avaliacao\\_escolas\\_conselho\\_educacao\\_portugal.pdf](http://www.oei.es/.../avaliacao_escolas_conselho_educacao_portugal.pdf) acessido em 18/01/2012.
- COSTA, Ana Maria Loureiro. (2009). *A Qualificação do Serviço de Apoio Domiciliário*. [Tese de Mestrado]. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas in <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/3027> acessido em 16/06/2013.
- COSTA E SILVA, Ana Maria. (2000). *A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação*. In Educação & Sociedade, ano XXI, n.º 72 in <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf> acessido em 12/08/2011.
- DELORS, Jack. (org.). *Os quatro pilares da educação: um tesouro a descobrir* in Delors, J. (2003) *Educação: Um tesouro a descobrir*. 8ªed. Tradução José Carlos Eufrásio. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO. Disponível em <http://pt.shvoong.com/books/1636069-os-quatro-pilares-da-educa%9C3%A7%C3%A3o/> acessido em 15/08/2011.
- ENTRECULTURAS. (2013). *Derecho a aprender: Educación de calidad, educación transformadora*. Madrid: Entreculturas. Disponível em [http://www.entreculturas.org/publicaciones/estudios\\_informes/derecho\\_a\\_aprender\\_calidad\\_transformadora](http://www.entreculturas.org/publicaciones/estudios_informes/derecho_a_aprender_calidad_transformadora) acessido em 13/01/2014
- ESTEVES, Manuela. (2006). *Formação de Professores: das concepções às realidades* pp. 111-158. In LIMA, Licínio, PACHECO, José Augusto, ESTEVES, Manuela & CANÁRIO, Rui.,(2006). *A Educação em Portugal (1986-2006) - Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação Disponível em

<http://espacoseducativos.files.wordpress.com/2007/05/a-educacao-em-portugal-1986-2006-alguns-contributos-de-investigacao.pdf> acessado em 04/10/2012.

- GOUVEIA, Laurentina Rodrigues Mesquita. (2008). *Gestão Intermédia – A Supervisão como factor de Mediação no Processo de Desenvolvimento Pessoal, Profissional e Organizacional*, [Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação]. Porto. Universidade Portucalense. Disponível em <http://repositorio.uportu.pt/dspace/handle/123456789/14> acessado em 17/12/2011
- ISS.IP. (2006). *Instituto de Segurança Social, I.P. desenvolve modelos de avaliação da qualidade das respostas sociais*. in *Pretextos – Revista do Instituto da Segurança Social, IP [online]* n.21, Mar 2006 pp 6-7. Disponível em [http://www2.seg-social.pt/preview\\_documentos.asp?r=13578&m=PDF](http://www2.seg-social.pt/preview_documentos.asp?r=13578&m=PDF). acessado em 01/11/2012
- ISS.IP. (s.d). *Instituições Particulares de Solidariedade Social*. Governo da República Portuguesa. Instituto da Segurança Social.IP. Disponível em <http://www2.seg-social.pt/left.asp?01.03.01> acessado em 30/11/2012.
- MAIO, Natividade, SILVA, Helena Santos, LOUREIRO, Armando. (2010). *A Supervisão: Funções e Competências do Supervisor*. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação in *EDUSER: Revista de Educação, Inovação, Investigação em Educação [online]*, Vol 2(1), 2010 Supervisão Pedagógica. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3447> acessado em 03/01/2012.
- MARCHÃO, Amélia de Jesus. (2011). *Desenvolvimento Profissional dos Educadores e dos Professores – É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho?*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. In *Profforma*. Revista online do Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano. Jun. 2011. Disponível em [http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista\\_03/es\\_06\\_03\\_AM.htm](http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/es_06_03_AM.htm) acessado em 10/07/2011.
- ME / DEB. (2000). *A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal – Relatório Preparatório*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Disponível em [www.dgicd.min-edu.pt/educacaoinfancia/data/educacaoinfancia/](http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoinfancia/data/educacaoinfancia/) acessado em 17/09/2013
- MEIRINHOS, Manuel & OSÓRIO, António. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação in *EDUSER: Revista de Educação, Inovação, Investigação em Educação [online]*, Vol 2(2), 2010. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como>

%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf acedido em 29/01/2014.

- NÓVOA, António. (1999). *Seis apontamentos sobre supervisão na formação*. Comunicação apresentada no I Congresso Nacional de Supervisão na Formação. In Actas do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação - Contributos Inovadores. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/689/1/21162\\_1-cns\\_00001-00010.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/689/1/21162_1-cns_00001-00010.pdf) acedido em 06/11/2012
- OCDE (2012). *Starting Strong III, A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OCED Publishing. Disponível em <http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiii-aqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm> acedido em 02/04/2013
- PONTE, João P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Quadrante, Vol. 3 (I), 3-17. Lisboa: Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf) acedido em 23/06/2012.
- PONTE, João Pedro. (s.d.) *Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática*. CIEFCUL. Universidade de Lisboa. Disponível em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/95-Ponte\(Luso\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/95-Ponte(Luso).rtf) acedido em 14/05/2011
- REAPN – Rede Europeia Anti-Pobreza – Portugal. (2007). *Conceitos, normas e modelos da Qualidade*. in Em Análise – Documentos de Apoio Nº11. Jan 2007. Gabinete de Investigação e Projetos Disponível em [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eapn.pt%2Fdownload.php%3Ffile%3D267&ei=LEKFUe eHF-qK7AbTmIHgAw&usg=AFQjCNEIUjSNrJdJuXBIES8xMEIrISisCg&sig2=g4\\_CfzCf1F\\_M9Pv6jSn6Xg](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eapn.pt%2Fdownload.php%3Ffile%3D267&ei=LEKFUe eHF-qK7AbTmIHgAw&usg=AFQjCNEIUjSNrJdJuXBIES8xMEIrISisCg&sig2=g4_CfzCf1F_M9Pv6jSn6Xg) acedido em 03/05/2013
- RODRIGUES, Edlene Socorro Teixeira. (2008). *Pedagogia Educacional: da Supervisão à Gestão Pedagógica, uma profissão em evolução*. Instituto de Ciências Humanas Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. In Só Pedagogia [online]. Disponível em <http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiaeducacional/index.php?pagina=5> acedido em 20/08/2011
- SOBREIRO, Vanessa Liliana de Almeida (2009). *As funções de Director Técnico dos organismos de apoio social a crianças e idosos do concelho de Caldas da Rainha*. [Tese de

Mestrado]. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade Técnica de Lisboa. Disponível em

<https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/3012/1/Disserta%20a7%20a3o%20de%20Mestrado.pdf> acessido em 28/11/2012.

- VIEIRA, Flávia. (2009). *Novas Concepções e Práticas a Desenvolver em Contextos de Formação em Supervisão*. Universidade do Minho. In Conferência apresentada no II Congresso Internacional CIDInE – Novos contextos de formação, pesquisa e mediação, 29-31 Jan. 2009, Vila Nova de Gaia. Disponível em <http://media.wix.com/ugd/e26c36fb84d3ab8325b5fa33b3866d19.ugd?dn=Novas%20Concep%20C3%A7%C3%B5es%20e%20Pr%20C3%A1ticas%20a%20Desenvolver.pdf> acessido em 05/11/2012.

### **Legislação Consultada**

- 2012 - Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho - Estabelece a nova reorganização curricular do ensino básico e secundário
- 2012 – Boletim do Trabalho e Emprego n.º 6/2012, de 15 de Fevereiro - Contrato coletivo com a CNIS — Tabelas Salariais — Revisão global.
- 2011 - Portaria n.º 262/2011, de 31 Agosto - Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches
- 2010 – Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho - Aprova a versão consolidada do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância, dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário
- 2010 - Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho - Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores
- 2010 - Decreto Regulamentar n.º 16034/2010, de 22 de Outubro - Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente
- 2008 - Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro - define os princípios orientadores da avaliação do desempenho docente
- 2008 - Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

- 2008 - Decreto-Lei n.º 104/2008, de 24 de Junho - estabelece o regime do concurso e prova pública de acesso para lugares da categoria de professor titular, aberto para o preenchimento de vaga existente em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada da rede do Ministério da Educação
- 2007 - Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 17 de Outubro - estabelece um quadro de orientações pedagógicas para a operacionalização do currículo na Educação Pré-Escolar
- 2007 – Boletim do Trabalho e Emprego n.º 47/2007, de 22 de Dezembro - Atualização CCT Fenprof-CNIS
- 2001 - Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 Agosto – Aprova o perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância
- 1999 – Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de Março - Aprova os perfis de formação relativos à formação especializada de professores
- 1999 - Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho (revogado art.º 71) - Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário
- 1998 – Decreto-Lei n.º 115 – A / 98, de 04 de Maio - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino
- 1989 – Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 Fevereiro - Define o regime de autonomia das Escolas
- 1997 – Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar
- 1997 – Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril - Regime Jurídico da Formação Especializada – Assegura a criação de condições para o exercício da autonomia
- 1996 - Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro – Aprova a versão consolidada da revisão do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e formaliza a criação de duas secções específicas: a de formação contínua e a de formação especializada
- 1992 - Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro – Aprova o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores
- 1989 – Decreto- Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro - Aprova o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário e estabelece que esses cursos devam contemplar a componente de ensino especial.
- 1986 – Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo, Alterado pelo Decreto-Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro
- 1983 - Decreto-Lei n.º 119/83, de 25 de Fevereiro – aprova o estatutos das IPSS, alterado pelos Decreto-Lei n.º 89/85, de 1 de Abril

- 1979 – Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro - Estatuto dos Jardins-de-Infância do sistema público de educação pré-escolar
- 1976 - Constituição da República Portuguesa de 1976, artigo 63.º n.º 5
- 1973 – Decreto-Lei n.º 5/73, de 25 de Julho - Reforma do Sistema Educativo
- 1963 - Decreto-Lei n.º 2120/1963, de 19 de Julho - Promulga as bases da política de saúde e assistência

## ANEXOS

### Anexo 1 – Protocolos de Consentimento

---

#### CARTA AO DIRETOR TÉCNICO

**Assunto:** Solicitação para efetuar um estudo com vista à elaboração de dissertação de mestrado em Ciências da Educação - área de supervisão e orientação pedagógica, subordinada ao tema: "A Supervisão na Educação de Infância: estudos de caso na rede particular e cooperativa".

**Exmo. Sr. Dr.(a),**

Tendo em vista a realização da minha dissertação de mestrado em Ciências da Educação - área de supervisão e orientação pedagógica, a decorrer na Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Santarém, subordinada ao tema "A Supervisão na Educação de Infância: estudos de caso na rede particular e cooperativa" sob a orientação da Professora Doutora Maria João Cardona Correia Antunes, venho solicitar a V. Ex<sup>a</sup>., que se digne autorizar a realização do trabalho empírico do referido estudo na Instituição que tão dignamente dirige.

A informação de que necessito para elaborar o meu estudo será recolhida através de:

- Análise documental - Projeto educativo;
- Inquéritos biográficos ao diretor técnico e aos educadores de infância que exercem ou já exerceram funções de coordenação pedagógica;
- Entrevistas individuais semi-estruturadas ao diretor técnico e aos educadores de infância que exercem ou já exerceram funções de coordenação pedagógica.

A participação no estudo é voluntária e todos os dados obtidos serão confidenciais e anónimos. As respostas dadas, nas entrevistas, serão tratadas com o maior sigilo.

Certa de que o assunto merecerá a Sua melhor atenção, agradeço, desde já, a colaboração solicitada.

Nazaré, 17 Junho de 2013

(Mónica Sofia de Almeida Rôlo de Carvalho e Costa)

## DECLARAÇÃO DO ENTREVISTADO

**Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Santarém**  
**Mestrado em Ciências da Educação – área de Supervisão e Orientação Pedagógica**

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Prezado(a) Entrevistado(a)

No âmbito do mestrado na área das Ciências da Educação - supervisão e orientação pedagógica, que frequento na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, estou a desenvolver uma investigação subordinada ao tema: " A Supervisão na Educação de Infância: estudos de caso na rede particular e cooperativa " sob a orientação da Professora Doutora Maria João Cardona Correia Antunes. O referido estudo tem como objetivo analisar a forma como as práticas de supervisão contribuem para o desenvolvimento da qualidade na educação de infância na rede particular e cooperativa.

A sua participação é muito importante e, para isso, solicito a sua autorização, abaixo assinada, para participar numa entrevista, gravada em formato digital áudio para publicação dos resultados obtidos. O nome dos participantes não será divulgado na pesquisa e as informações recolhidas serão apenas utilizadas para efeitos do estudo a que se destinam, sendo os ficheiros digitais apagados logo que termine a investigação.

Se, por qualquer motivo, quiser deixar de participar no estudo, poderá fazê-lo a qualquer momento. Disponibilizando-nos para qualquer esclarecimento adicional necessário, agradecemos, desde já, a sua colaboração.

#### Declaração

Eu \_\_\_\_\_ declaro que fui esclarecido(a) sobre os objetivos e justificações deste estudo de forma clara e detalhada e que concordo em participar nas entrevistas.

Autorizo a publicação dos dados recolhidos para efeitos de estudo.

Não autorizo a publicação dos dados recolhidos para efeitos de estudo.

Assinatura do(a) Entrevistado(a):

Assinatura da Entrevistadora:

Data:

## Anexo 2 – Inquéritos

---

### INQUÉRITO AOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

#### 1. Identificação

Idade: 20 a 30  31 a 40  41 a 50  > 50

#### 2. Formação

##### 2.1. Formação inicial:

Grau: \_\_\_\_\_ Ano em que terminou: \_\_\_\_\_

##### 2.2. Formação posterior :

2.2.1. Grau: \_\_\_\_\_

Área: \_\_\_\_\_

##### 2.2.2. Contínua certificada:

Área: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.3. Formação específica: Sim  Não

Área: Supervisão  Coordenação  Formação de formadores

2.4. Tempo de serviço: \_\_\_\_\_ anos

Na Instituição: \_\_\_\_\_ anos

Na Coordenação: \_\_\_\_\_ anos

Quando iniciou como coordenador(a): \_\_\_\_\_ anos

**Gratos pela colaboração.**

## INQUÉRITO AOS DIRETORES TÉCNICOS

### 1. Identificação

Idade: 20 a 30  31 a 40  41 a 50  > 50

### 2. Formação

#### 2.1. Formação inicial:

Grau: \_\_\_\_\_ Área: \_\_\_\_\_

Ano em que terminou: \_\_\_\_\_

#### 2.2. Formação posterior :

2.2.1. Grau: \_\_\_\_\_

Área: \_\_\_\_\_

#### 2.2.2. Contínua certificada:

Área: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.3. Formação específica: Sim  Não

Área: Supervisão  Coordenação  Formação de formadores

2.4. Tempo de serviço: \_\_\_\_\_ anos

Na direção da instituição: \_\_\_\_\_ anos

Quando iniciou como diretor/a: \_\_\_\_\_ anos

Gratos pela colaboração.

### Anexo 3 – Guiões das entrevistas

#### Guião da entrevista Semi-estruturada aos coordenadores pedagógicos

**Destinatários:** Coordenadores pedagógicos em funções ou que já exerceram funções de coordenação pedagógica na instituição atual ou noutras onde já tenham trabalhado

**Título:** “A Supervisão na Educação de Infância: estudos de caso na rede particular e cooperativa”

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Operacionalização durante a realização da entrevista	Observações
A. Motivação e legitimação da entrevista	Motivar o entrevistado; Legitimar a entrevista; Garantir a confidencialidade.	Informar o/a entrevistado/a sobre os objetivos da investigação no âmbito da supervisão na educação de infância; Solicitar a colaboração sob uma perspetiva de enriquecimento mútuo; Assegurar o carácter confidencial e a autorização do registo da entrevista.	Entrevista semi-estruturada com perguntas abertas, capazes de permitir a livre expressão do entrevistado.
B. O coordenador pedagógico na Educação de Infância	Recolher elementos que caracterizem o entendimento que os educadores têm acerca das funções de coordenação pedagógica	De acordo com a sua experiência e formação, que funções competem ao coordenador pedagógico?  O DR n.º 10/99 define as funções do coordenador / diretor pedagógico. Para além destas funções, que outras são desempenhadas pelo coordenador?	Caso a entrevistada refira todas as funções na primeira questão, a segunda será dispensada. Se necessário, pode ser facultada de forma sucinta a legislação para consulta <sup>16</sup> .

<sup>16</sup> “a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes (...); b) Assegurar a coordenação das orientações curriculares (...); c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola (...); d) Propor ao conselho pedagógico (...) a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos; e) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola (...); f) Promover (...) a melhoria da qualidade das práticas educativas; g) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido” (DR n.º 10/99 – Funções do coordenador / diretor pedagógico)

<b>C. A supervisão na educação de infância</b>	Recolher elementos que caracterizem a noção que o/as coordenadores/as têm acerca da supervisão e das suas funções supervisivas;	Quem considera que exerce funções de supervisão na educação de infância da rede solidária?	
		Como o faz, que estratégias utiliza?	
		A supervisão e o apoio à formação estão previstos no projeto educativo? De que forma?	
<b>D. Supervisão e qualidade</b>	Recolher informações que caracterizem o papel do supervisor na melhoria da qualidade na educação de infância;	Como é que a supervisão e o apoio à formação contribuem para a melhoria das práticas?	Colocar apenas a 2ª questão se, na sequência da anterior se proporcionar
		Que estratégias utiliza/ou para melhorar o trabalho desenvolvido na instituição?	
		Há/houve algum modelo subjacente?	
		Qual é o papel do coordenador enquanto supervisor?	
<b>E. Dificuldades sentidas no desempenho das funções de coordenação / supervisão</b>	Recolher elementos que caracterizem as dificuldades sentidas pelo/as coordenadores/as no desenvolvimento das práticas supervisivas;	Que dificuldades sentiu / sente no desenvolvimento das práticas de coordenação/supervisão?	
		Que formação tinha/tem para ser Coordenador/a?	
		Sentiu necessidade de formação específica para o desempenho da função que lhe foi atribuída? Em que áreas? Como procurou colmatar essa lacuna?	
		Tem/tinha conhecimento da legislação em vigor o desempenho dos cargos de coordenação pedagógica?	

F. Finalização da entrevista	Recolher elementos que permitam ao entrevistado/a acrescentar informação que considere relevante e/ou alterar alguma resposta.	Pedir ao entrevistado/a que livremente acrescente algo que deseje ao que já foi dito.	
------------------------------	--	---	--

**Nota:** Dada a imprevisibilidade de duração da entrevista, não será atribuído tempo delimitado de resposta a cada bloco.

### Guião da entrevista Semi-estruturada aos diretores técnicos

**Destinatários:** Diretores técnicos das instituições

**Título:** “A supervisão na educação de infância estudos de caso na rede particular e cooperativa”

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Operacionalização durante a realização da entrevista	Observações
A. Motivação e legitimação da entrevista	Motivar o entrevistado; Legitimar a entrevista; Garantir a confidencialidade.	Informar o/a entrevistado/a sobre os objetivos da investigação no âmbito da supervisão na educação de infância; Solicitar a colaboração sob uma perspetiva de enriquecimento mútuo; Assegurar o carácter confidencial e a autorização do registo da entrevista.	Entrevista semi-estruturada com perguntas abertas, capazes de permitir a livre expressão do entrevistado.
B. O diretor técnico e o coordenador pedagógico na educação de infância	Recolher elementos que caracterizem o conhecimento que os diretores técnicos têm acerca das suas funções e o entendimento que têm face às funções de coordenação	De acordo com a sua experiência, que funções competem ao diretor/a técnico/a numa instituição da rede solidária? O DR n.º 262/2011 define as funções que competem ao diretor técnico da creche. São estas as funções que desempenha ou, na realidade específica da instituição que dirige, há alguma diferença entre a legislação e a prática?	Caso o/a entrevistado/a refira todas as funções na primeira questão, a segunda será dispensada. Se necessário, pode ser facultada de forma sucinta a

	pedagógica.	E que funções competem ao coordenador pedagógico?	legislação para consulta <sup>17</sup>
		Como diferencia as funções de direção técnica das de coordenação pedagógica?	
<b>C. A supervisão na educação de infância</b>	Recolher elementos que caracterizem a noção que os diretores técnicos têm acerca da supervisão e das suas funções supervisivas;	Quem considera que exerce funções de supervisão na educação de infância da rede solidária?	
		Como o faz, que estratégias utiliza?	
		Na rede particular e cooperativa, a presença constante dos diretores no quotidiano das instituições é muito frequente. Talvez por isso, as educadoras que trabalham diretamente consigo referiram que, no caso específico da instituição que dirige, a supervisão é exercida numa parceria efetiva entre coordenador e diretor técnico. Tem consciência deste papel que desempenha ou que lhe é atribuído?	Colocar apenas caso a resposta à primeira questão do bloco não inclua o diretor técnico
<b>D. Supervisão e qualidade</b>	Recolher informações que caracterizem o papel do supervisor na melhoria da qualidade na educação de infância;	Como é que a supervisão e o apoio à formação contribuem para a melhoria das práticas?	
		Que estratégias utiliza/ou para melhorar o trabalho desenvolvido na instituição?	Colocar apenas a 2ª questão se, na
		Há/houve algum modelo subjacente?	sequência da anterior se proporcionar
		Qual é o papel do diretor enquanto supervisor?	

<sup>17</sup> “a) Desenvolver um modelo de gestão adequado ao bom funcionamento (...); b) Supervisionar os critérios de admissão(...); 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 creche; 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, promovendo uma continuidade educativa e h) Assegurar a interlocução com outras entidades e serviços, tendo em conta o bem-estar das crianças.” (DR n.º 262/2011 – Funções do diretor técnico)

“a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes (...); b) Assegurar a coordenação das orientações curriculares (...); c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola (...); d) Propor ao conselho pedagógico (...) a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos; e) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola (...); f) Promover (...) a melhoria da qualidade das práticas educativas; g) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido” (DR n.º 10/99 – Funções do coordenador / diretor pedagógico).

<b>E. Dificuldades sentidas no desempenho das funções de direção / supervisão</b>	Recolher elementos que caracterizem as dificuldades sentidas pelos diretores técnicos no desenvolvimento das práticas supervisão;	Que dificuldades sente no desenvolvimento das práticas de direção/supervisão?	
		Que formação tem para ser Diretor/a Técnico/a?	
		Sentiu necessidade de formação específica para o desempenho da função que lhe foi atribuída? Em que áreas? Como procurou colmatar essa lacuna?	
<b>F. Finalização da entrevista</b>	Recolher elementos que permitam ao entrevistado/a acrescentar informação que considere relevante e/ou alterar alguma resposta.	Pedir ao entrevistado/a que livremente acrescente algo que deseje ao que já foi dito.	

**Nota:** Dada a imprevisibilidade de duração da entrevista, não será atribuído tempo delimitado de resposta a cada bloco.

## Anexo 4 – Apresentação dos dados das entrevistas

### Coordenadoras pedagógicas: respostas por questão

#### 1: De acordo com a sua experiência e formação, que funções competem ao coordenador/a pedagógico/a?

<p><b>CPB1.</b> Acima de tudo, é assim... há mais colegas na instituição, não é, e é a coordenadora que as orienta, não é? Reuniões, projeto educativo...tudo o que é relacionado com isso... é assim, aqui nós, não é bem isso que fazemos...aqui na instituição...não sei se posso falar nisso...</p> <p><b>Sim, sim...</b></p> <p>Bem, coordenadora este ano, não temos mas, por exemplo, quando faltava alguma colega, era a coordenadora que via isso... não sei se...</p> <p><b>Acabava por ser mais a parte administrativa do que a parte pedagógica...</b></p> <p>Era, era...aqui era mais</p>	<p><b>CPB2.</b> É assim: nós, até aqui o que nos competia mais era...lembrar...mediante...lembrar as datas, no início do ano... até X dia, temos que fazer o projeto, temos que fazer o plano de atividades...tudo o que era...era isso, basicamente, era isso...os prazos em que tínhamos que fazer as coisas. Depois, era, ao longo do ano, irmos seguindo, portanto, o plano de atividades e ver...olha, agora é altura do Natal, temos que fazer isto; agora... alertar portanto, para esses <i>timings</i> que tínhamos que assegurar. Depois...é assim: nós aqui, sinceramente, nunca fizemos uma coordenação mesmo, mesmo, mesmo a sério...depois era a gestão de pessoal... também fazíamos gestão de pessoal, faltas, substituições...pronto, era mais isso. A nível assim de...quando era passeios...as colegas também vinham ter connosco mas quem tomava conta, quem fazia os contactos acabava por ser o Diretor Técnico...</p> <p><b>Então as funções de coordenação</b></p>	<p><b>CPB3.</b> Articular o trabalho com as colegas, dar informação ... pôr-nos a par, se há alguma atividade, para trabalharmos todas em conjunto... é mais por aí...</p>	<p><b>CPB4.</b> Olha, a nível de coordenação pedagógica, como nós dissemos de manhã...é assim, não há coordenação este ano mas eu acabo por desenvolver um bocadinho esse papel porque estou um bocadinho mais livre e acabam por me passar um bocadinho a pasta...como eu estou mais livre acabam por me passar esses assuntos para mim. É assim, a nível de coordenação, pela pouca experiência que eu tenho e uma vez que não me foi atribuído mesmo o cargo, não é?...oficialmente... Eu tenho notado que... pronto, tenho acompanhado um bocadinho mais as colegas e noto que há um bocadinho mais de partilha, de dúvidas, de experiências...noto também que, mais o que me compete a mim, acabo por ter mais a função de gerir o pessoal a nível de faltas. Não</p>	<p><b>CPB5.</b> Tem que se contar com muita coisa que, às vezes, não se faz. É assim, nós aqui...eu falo mais...eu estive com a coordenação no ano passado... No ano passado, tive uma coordenação completamente diferente da que tive há uns anos atrás...há uns anos...foi em 2007, em 2007/2008...foram coordenações completamente diferentes. No ano passado, foi mais só de gerir o pessoal, pronto, baseou-se só nisso, praticamente!</p> <p><b>E na experiência anterior?</b></p> <p>Na experiência anterior foi um trabalho completamente diferente! Porque foi quando isto passou por um processo de mudança...a antiga...ela era a diretora técnica, era a pessoa que estava aqui à frente da instituição e ela foi-se embora...houve aqui alguns problemas e ela foi-se embora. Depois tivemos aqui uns tempos em que não tínhamos ninguém e eu fiquei com a coordenação. Começou a colega, a Cristina, depois ela foi de</p>	<p><b>CPB 6.</b> Eu acho que, é como estavas a dizer à bocado...o orientar, entre aspas, sem entrar em conflito porque às vezes, isso é que a gente tenta evitar...por isso é que eu, só mesmo quando sou obrigada, só nesse caso...e é assim: eu gosto de estar no meu cantinho a fazer o meu próprio trabalho, sem ter que andar a controlar, entre aspas, pronto... e eu acho que as funções da coordenadora passam um bocado por aí...é o tentar</p>
--	--	--	--	--	--

<p>assim...era mais assim...</p> <p><b>Cada instituição, principalmente na rede privada, tem uma realidade diferente...</b></p> <p>Era, era...mesmo chegámos a ir à secretaria também...chegámos a receber mensalidades...chegámos a fazer isso tudo.</p> <p><b>Pois...era mais um apoio à direção...</b></p> <p>Pois, coordenação, coordenação, coordenação...não. Acabava por ser mais o transmitir...é assim, nem tínhamos muita palavra...a nossa função em relação às educadoras era mais transmitir da parte do diretor para o resto das colegas...</p> <p><b>Fazer a ponte...</b></p> <p>Era, fazer a ligação. Era mais isso</p>	<p><b>pedagógica acabam por estar divididas entre o coordenador e o diretor?</b></p> <p>Sim, sim, sim...e depois nunca houve...também nunca tivemos nada que nos dissesse...é assim: havia coisas...no ano passado, apresentaram-nos uma lista com as competências e as funções da coordenadora pedagógica mas...é assim: uma pessoa com um grupo mal consegue...consegue-se mas a maioria não se consegue fazer aquilo...algumas consegue-se mas...andar a supervisionar o trabalho das colegas...isso é impensável!</p> <p><b>Supervisionar no sentido de verificar se está...</b></p> <p>Sim, sim...e dar apoio...isso é impensável...só não havendo mesmo...sendo coordenação sem, sem...sem sala!</p> <p><b>Pois mas, coordenação sem sala está prevista na legislação para instituições que tenham mais do que sete salas...só de uma valência: ou de creche ou de pré-escolar.</b></p> <p>Ah, pois, pois, pois...já nem sete salas temos: éramos sete mas agora já só temos seis! Mas é complicado, é...nós</p>	<p>ando nas salas a ver o que é que elas fazem, isso não...falou-se nisso, até! Mas não ando...mas acabei por, este ano, andar um pouco mais em cima das minhas colegas, em termos de...do preenchimento das papeladas a nível da qualidade. Notei que elas também tinham muitas dúvidas...não é que eu seja esclarecida no assunto mas, isso...acho que nunca vamos estar! Mas notei que, pronto, havia uma partilha maior e elas procuravam-me mais a mim, uma vez que eu estava mais dentro do assunto, para esclarecerem dúvidas, como é que se preenchia, como é que fazia aquilo e porque é que não se fazia de outra maneira...pronto, um bocadinho por aí... Acho que a coordenadora, o papel da coordenadora devia ser, realmente, ser um elemento que representasse todas as educadoras cá dentro, que tentasse resolver alguns problemas que, muitas vezes, podiam ser evitados...e que tentasse unir mais as educadoras num momento do dia ou da semana para</p>	<p>licença, foi ter bebé, de licença de maternidade e depois fiquei eu...de Janeiro a Agosto e depois continuei no ano a seguir e coincidiu com a vinda do Doutor, pronto...e ele estava a leste de tudo, não é? E aí foi um trabalho muito, um trabalho muito de equipa porque tive que me inteirar de tudo... ainda por cima ele vinha de uma área muito diferente! Foi um trabalho completamente diferente, pronto... não era bem supervisão...era tudo! Bem, as compras, não...as compras só de material didático. De resto, gerir o pessoal, marcação de férias...porque foi nesse ano que começámos a fechar e então houve marcação de férias com o pessoal...praticamente sozinha! Até o doutor vir, estive praticamente sozinha...eu é que tinha que fazer esse tipo de coisas. No ano passado foi mesmo só gerir o pessoal...é assim: eu sentia-me desmotivada por isso! Foi completamente diferente, não tinha nada a ver...</p> <p><b>E já estava familiarizada com uma experiência mais enriquecedora...</b></p> <p>Foi, foi...foi porque houve várias mudanças e então nós sentíamos só...e algumas colegas também já tinham sentido antes...sentíamos que só estávamos ali para gerir o pessoal, seja nas férias, seja faltas do dia-a-</p>	<p>controlar o trabalho, no geral, aquelas coisas, aquelas papeladas que eu...e outra coisa que aqui competia, era uma das competências da coordenadora mas que, normalmente não é, é as...as falhas do pessoal...gerir as falhas...sim... Normalmente isso não é uma das competências mas aqui era sobretudo isso. Era uma das coisas que eu achava que não tinha nada a ver com...</p> <p><b>Pois, não tem tanto a ver com a parte pedagógica...</b></p> <p>E, a coisa que é</p>
---	--	--	---	--

	só naqueles pequenos moldes havia alturas em que não estávamos tempo nenhum na sala!		podemos trocar ideias e esclarecermo-nos umas às outras e...um bocadinho por aí...não sei se...estou-te a esclarecer, pronto...	dia...para assegurar as substituições, foi só isso, praticamente.	mais difícil, controlar...saber controlar sem interferir. É por aí...	
<b>CPA7.</b> Então... a parte da coordenação de todas as salas, portanto, supervisionar a parte pedagógica, e também apoiar as educadoras quanto ao seu... à sua ação educativa...também reunir, fazer a	<b>CPA8</b> .Eu penso que é ter um bocadinho em atenção as atividades mais coletivas... portanto, nós... nós fazemos o projeto educativo em conjunto, depois... ter em atenção que haja as planificações que... e as atividades que garantam a continuidade e também a garantia que esse projeto está a ser executado e, no fundo, eu acho que é - pelo menos aqui, nesta experiência em que trabalhamos todas em conjunto e nos apoiamos muito umas às outras -... penso que a coordenadora pedagógica é mais...tomar a iniciativa, muitas vezes, se as atividades estão a ser cumpridas, se é preciso uma reunião para a preparação dessas mesmas atividades, portanto, fazer um bocadinho a ponte entre o trabalho pedagógico e a equipa técnica, solicitar uma ou outra reunião quando há atividades que é preciso planear ou em que é preciso comprar material...pronto, no fundo, é mais organização, sim, porque depois, não entramos muito no trabalho das colegas na sala. É tudo muito no coletivo.	<b>CPA9.</b> É assim, as funções que competem à coordenadora pedagógica não são as que competem nesta instituição na realidade porque aqui, e uma das coisas que me foi logo dita, é que eu nunca poderia decidir nada nem propor nada sem antes falar com...com a direção, ou seja, com a irmã coordenador-diretora, que estava aqui... não sei como é que isso aqui... da parte delas, Portanto, à partida, não...foi sempre assim!  <b>Pois, “cada casa é um caso”...</b>  Foi assim... Pronto, a Carla foi coordenadora aqui antes de mim... foi com outra irmã e não sei que condições foram as dela mas comigo, foi esta irmã e foi assim! Portanto, não havia nada que eu pudesse decidir ou dizer mesmo na reunião com as colegas sem primeiro levar à direção e depois é que podia trazer. Portanto, à partida... não há competências da coordenadora! Era só um proforma que elas precisavam para assinar para a Segurança Social...foi a minha perceção!  <b>Fazia o elo... apenas</b>  Pelo menos, foi a perceção que eu tive e foi aquilo que me disseram...  <b>E de acordo com a sua formação e experiência</b>	<b>CPA10.</b> Orientar e organizar as atividades pedagógicas, não no sentido de ter ideias mas de fio condutor entre as colegas para que as, a instituição não trabalhe como salas separadas...trabalhe num, num comum, ou seja, de... o projeto com as colegas, de tentar organizar as coisas ou dar de forma que a gente possa estar juntas para fazer o projeto pedagógico e as planificações, nunca no sentido...penso eu, não no sentido de ser a coordenadora a fazer mas, sim, ser o elemento de ligação entre as...  <b>Não no sentido de</b>	<b>CPC11.</b> Portanto, serve para fazer reuniões, serve de elo de ligação entre a equipa técnica e a diretora...portanto, é a coordenadora que também supervisiona as atividades que fazemos a nível da instituição...pouco	<b>CPC12.</b> Quando isso aconteceu comigo acontecia o seguinte: reunia com as colegas, organizava o trabalho que tinha que ser feito, fazia a ponte entre os assuntos que tínhamos com a diretora técnica e as colegas, quando aconteciam as atividades em conjunto, coordenava um bocadinho o que estava a acontecer e... não supervisionava porque era mais a diretora	<b>CPC13.</b> Olhando á experiência pela qual já passei, é realmente estabelecer relação com a equipa técnica, com os restantes educadores, fazer o elo de ligação com o responsável da instituição...neste caso aqui, nós temos a doutora... a diretora...e acaba por ser aquela pessoa em quem se confia ou que se procura quando se tem alguma dúvida sobre algum aspeto que tenha a ver com alguma

<p>união entre a equipa para que tudo funcion e de forma harmoniosa.</p>	<p>Nós aqui, como temos a equipa técnica muito presente, o trabalho da educadora... da coordenadora pedagógica tem muito a ver o trabalho pedagógico no aspeto do projeto educativo, na parte coletiva do trabalho... Depois, em relação a horários, uma colega que falta... podemos, realmente, ir junto da diretora técnica e dizer: “Atenção que esta colega amanhã vai faltar e, se calhar, é melhor pensar...” mas, como a diretora está tão presente na orgânica, isso quase não é necessário. Pronto, é o trabalho de sala e depois, realmente, garantir que o projeto educativo vai ter continuidade e ir alertando: “Atenção, aproxima-se esta data, aquela; temos esta atividade ou outra planeada...vamos reunir, o que é que é preciso, este material”...</p> <p><b>Essencialmente, organizar a equipa de educadoras...</b></p> <p>Exatamente.</p>	<p><b>como educadora?</b></p> <p>Pronto, acho que o papel da coordenadora seria outro...há momentos em que é preciso decidir, na parte... embora... é assim: na minha experiência e na minha perceção acho que se deve sempre levar as situações à...à nossa parte pedagógica, às nossas colegas na reunião pedagógica...isto de me começarem a falhar as palavras é uma característica que eu tenho agora! Pior... Embora haja assuntos em que se tenha que decidir, por nós próprios...há sítios onde eu estive...eu estive no Estado e no Estado não se punha nada disto mas... eu estive numa Misericórdia e havia muito trabalho da coordenadora que não teve nada a ver com o trabalho que eu tive aqui! No segundo ano em que eu fui coordenadora, mudou a irmã que cá estava como diretora e também já foi um bocadinho diferente mas eu penso que foi diferente, também, porque a irmã que cá estava já estava assim... já cá tinha estado noutra altura, aliás, foi ela que me contratou como educadora...mas já estava assim muito em baixo, já estava assim muito caída... já se demitia muito das funções dela, já era muito influenciável... portanto, a minha experiência como coordenadora foi, péssima...um balanço super negativo para mim!</p> <p><b>Uma experiência pouco enriquecedora...</b></p> <p>Para mim, nada enriquecedora por todos os motivos! Aliás, quando chegou, no segundo ano, quando chegou a esta altura e acabou a festa, eu fui imediatamente dizer a todos os membros da direção que não queria mais ser coordenadora... e acabou-se!</p>	<p><b>impor mas de...</b></p> <p>...de gerir o grupo: “Pronto, és tu que organizas isto”, “Vamos fazer por aqui” ou dar-lhes ideias, por que, nem sempre conseguimos estar todas juntas para falarmos todas e ir falando com as colegas e: “Olha, eu dei esta ideia. Como é que podemos pôr em prática? Concordam ou não concordam?”. Vamos ver como é que se pode pôr em prática, se se pode pôr ou se não se pode pôr mas nunca de se, penso... é mais neste sentido: dar o apoio mas...</p> <p><b>Exato, dar ideias mas sem impor...</b></p> <p>...sem impor uma forma de estar, de organizar.</p>	<p>mais...na ausência da diretora, se for preciso alguma coisa, também é a coordenadora que tem que assegurar e pouco mais.</p>	<p>técnica que fazia isso. O que fazia mais era praticamente os assuntos que tinham...em relação às atividades que tínhamos que desenvolver... era mais a esse nível.</p>	<p>criança ou, mesmo em termos de funcionamento, é alguém que se procura como...para obter resposta e ajuda nas questões que vão surgindo no dia-a-dia. Basicamente, é aquilo que nós fazemos. É a pessoa que faz as reuniões, acaba por organizar e marcar reuniões para avaliarmos estratégias, avaliarmos métodos, ver se o que fez está bem ou o que há a melhorar, ver o que correu bem o que não correu bem...é um bocadinho esse o nosso papel aqui...</p>
--	--	--	---	---	---	---

**2: Em termos de legislação, o DR n.º 10/99 define as funções do coordenador. Para além destas funções, que outras são desempenhadas pelo coordenador?**

<p><b>CPB1.</b> Um relatório? Ah, sim, em relação ao trabalho desenvolvido, não só em relação ao projeto... tudo, um relatório geral.</p> <p><b>Sim, sim, um relatório geral. Para além destas... destas funções, há mais alguma que lhe pareça importante ou que vocês acabem por desempenhar?</b></p> <p>Pronto... nós não... pronto, o coordenador pedagógico... a coordenadora pedagógica deveria, não é</p>	<p><b>CPB2.</b> Sim... eu, no primeiro ano em que ele veio, eu estava de licença de maternidade... depois no segundo... no ano a seguir vim e... sei que fui logo, fiquei logo com a coordenação no ano a seguir. No ano em que eu vim, estava com os cinco anos e depois passei para a sala laranja e fiquei com a coordenação. Eu lembro-me que ele, para o final do ano pediu para fazer um relatório final sobre o plano de atividades... pronto, o que é que tinha sido feito, o que é que não tinha sido... porque é que não foi, porque é que foi, o que é que foi feito e não estava programado... eu sei que tive a fazer isso assim mas foi o único ano... o ano passado fizemos... fizemos mas foi cada qual para si. Cada qual fez um relatório de avaliação do projeto, avaliação do plano...</p> <p><b>Sim, sim, temos que fazer. Cada educadora tem que fazer o seu relatório de avaliação de atividade docente, integra a avaliação do projeto pedagógico e outras vertentes da prática e a coordenadora tem que fazer o relatório de avaliação do plano anual de atividades e o tal relatório crítico. Esse relatório acaba por ser uma mais valia depois para a preparação do próximo: "Olha, isto afinal não correu muito bem, vamos fazer... vamos fazer de</b></p>	<p><b>CPB3.</b> Isso é o que já falámos... aqui a coordenadora é que orienta os horários e as trocas de serviço... aliás, houve uma altura em que era muito isso que a pessoa fazia... alguém faltava... passava pela parte administrativa porque, é assim, a pessoa que está na secretaria, o diretor, por exemplo, há muita coisa que só nós que estamos nas salas é que sabemos... olha, agora temos que fazer isto ou aquilo, e à pessoa que está</p>	<p><b>CPB4.</b> São muitas!</p> <p><b>Sim, sim, são muitas!</b></p> <p>Acho que foi no ano passado ou há dois anos que li... realmente...</p> <p><b>...mas as competências...</b></p> <p>Eu acho que muitas das educadoras que acabam por ter o cargo da coordenação não têm noção do que compete a uma coordenação! Acho que também acaba por ser um bocadinho exagerado o que eles querem que uma coordenadora faça e, perante aquilo que vem na legislação, uma coordenadora havia de ser escolhida só para coordenação e não ter uma sala, porque, com uma sala é um bocadinho complicado cumprir com aquilo tudo...</p> <p><b>É complicado, é... Pronto... de um modo geral, a legislação diz que a coordenadora de promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes, assegurar a coordenação das orientações curriculares, promover a articulação dos serviços, propor a adoção de medidas destinadas á melhoria das aprendizagens, cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos</b></p>	<p><b>CPB5.</b> É assim, houve aqui algumas coisas que o doutor tentou implementar mas que não foram conseguidas... com a outra colega antes... depois ele viu que não conseguia e pronto...</p> <p><b>Para além destas funções, há algumas que vocês exerçam ou que tenham exercido enquanto coordenadoras?</b></p> <p>Para além destas? Não... era mais... é como eu digo, nessa altura... anteriormente era material</p>	<p><b>CPB6.</b> Não, não... eu acho que era por aí, que se baseava mais ou menos por aí. Agora este ano não temos... coordenadora... é diferente.</p>
--	---	---	---	---	---

<p>dizer à colega...é assim...eu, pessoalmente, não gosto muito de interferir no trabalho das colegas...nós somos profissionais e pronto, mas também deveria ser essa a função...não é?</p> <p><b>Exato, se há alguma coisa que não está tão bem...</b></p> <p>Pois, pois...</p> <p>...o coordenador deveria apoiar...</p> <p>Alertar, pois, pois...</p> <p><b>Não será tanto o dizer que está mal mas apoiar na correção... Dessas funções</b></p>	<p><b>outra forma”.</b></p> <p>Só que nós, este ano, pronto...a Marta já deve ter falado e é o que vai ouvir... este ano não dá. Plano de atividades nem sei...alguém o fez por nós porque eu nem me lembro de o ter feito! Estamos a trabalhar cada uma para seu lado e é assim...nem as coisas conjuntas nós temos feito porque não nos juntamos...tirando a Festa de Natal que nós nos juntámos aqui, um dia ou dois, para alinhar as coisas...e o Carnaval e agora a Festa de Fim de Ano mas está cada uma a trabalhar por si. Enquanto que, antes, nós nos juntávamos todas e...mas é que agora não temos a hora para nos juntar todas! As manhãs... e depois é assim: Eu ainda consigo tirar um tempinho porque os meus meninos são autónomos mas as colegas da creche...</p> <p><b>Pois, isso é um bocado a realidade geral...</b></p> <p>É um bocado complicado...nós antes tínhamos aquela horinha de preparação em que nos juntávamos todas e, pronto, íamos falando e agora não temos. Eu tenho aí colegas minhas que não as vejo durante o dia!</p> <p><b>Mas isso, infelizmente, é um bocado a realidade que temos, de um modo geral...</b></p> <p>...o horário é diferente: a hora de almoço é diferente, eu vou almoçar do meio dia à uma</p>	<p>na secretaria isso passa muito ao lado...</p> <p><b>Pois, quem está no terreno...</b></p> <p>Pois, nós é que sabemos... pronto, faz parte. Eu lembro-me...acho que foi a Ana e a Cristina, elas trabalharam muito nessa...era uma das coisas que elas faziam muito era isso: orientar quando alguém faltava...</p> <p><b>Faziam a gestão do pessoal, os horários... realmente não faz parte da legislação mas, em muitos casos, são funções exercidas pelo</b></p>	<p><b>de autonomia da escola... o projeto educativo, os projetos curriculares...</b></p> <p>Pronto, aí ficamos um bocadinho a perder nesse sentido porque, é assim..., nós tínhamos uma hora de preparação todos os dias, todas as educadoras...em que nós estávamos aqui nesta sala reunidas. Mas este ano deixámos de ter porque estamos reduzidos a nível de pessoal, só o essencial, não é? Agora, mais ou menos há um mês, é que cada uma passou a ter uma horinha mas nunca estamos juntas e isso acaba por nos dificultar o trabalho de equipa e todas aquelas atividades que nós planeámos a nível do plano anual...e nós andamos assim, uma para cada lado...pronto, falamos nos corredores ou vamos à sala da outra... Por exemplo, eu agora, só para teres ideia, antes de vir para aqui estive com a Cristina na sala dela a ver ideias para a festa de final de ano, pronto, quando podíamos estar aqui todas juntas e saber o que é que cada uma ia fazer...senão acaba por ser: eu faço uma coisa que, se calhar, uma colega do primeiro andar ia fazer igual e eu nem sequer tenho ideia de que ela ia fazer igual, entendes?</p> <p><b>Pois, acabava por ser mais enriquecedor...e se conversassem...</b></p> <p>Acho que falha um bocadinho por aí também...a nível de projeto educativo e tudo isso, por exemplo, o nosso acaba este ano e nós não temos quase hipótese...não sei se isto devo dizer ou não...mas...nós não temos quase hipótese de pegar num novo projeto e de o fazer...porque não estamos</p>	<p>didático, material de desgaste... houve alturas em que nós é que chegávamos a ir fazer essas compras...ia a coordenadora e outra colega... Agora não, agora precisamos de alguma coisa, normalmente vai o doutor ou...quer dizer, há determinadas coisas que faltam esporadicamente e nós fazemos a lista e vamos comprar e depois trazemos o papel e pronto. Eu notei muita diferença...notei diferença porque não tinha nada a ver... Eu sentia-me desmotivada, pronto, sentia... aliás, eu transmiti isso ao doutor! Sentia porque nós, quando fazíamos a formação dos grupos, em Julho,</p>	
---	--	---	---	--	--

<p><b>que parte da legislação, neste caso, muitas delas vocês não exercem...?</b></p> <p>Não.</p>	<p>e elas vão das duas às três...logo aí, eu não as vejo...depois, elas estão lá em cima e eu estou cá em baixo...tirando um bocadinho de manhã, às nove horas quando chegamos, nem nos vemos quando chegamos. Acaba por ser difícil trabalhar assim nesses moldes.</p> <p><b>Não havendo período nem uma pessoa que assegure essa comunicação...</b></p> <p>Este ano nem há coordenador...</p>	<p><b>coordenador...</b></p> <p>Na altura em que havia, trabalhávamos muito nisso...</p>	<p>juntas e isso vai ter que ser feito...é muito complicado! Posso dizer que temos reuniões em que estamos todas juntas mais o doutor DTB de quinze em quinze dias, mais ou menos...às vezes chega a ser de mês a mês... para resolver questões problemáticas que aconteçam ou se vai haver uma festa, temas ou o que temos que fazer mas eu, por exemplo, a mim compete-me ir de sala em sala e dizer: "Olha temos reunião de tanto em quanto tempo, às X horas". Eu acabo por ser um meio intermediário que acabo por passar a informação às colegas.</p>	<p>nós estávamos sempre presentes mas, ultimamente, já não. Já nada nos passava pela mão, era mesmo só a gestão do pessoal.</p>		
<p><b>CPA7</b></p> <p>. Chego u a haver vezes em em que tinha mos que apoiar també m a parte admin istrati va mas foram situaç ões esporá dicas.</p>	<p><b>CPA8.</b> Não, não...no fundo, é muito a ponte entre a parte pedagógica e a equipa técnica e ir propondo algumas atividades ou algumas estratégias que nós sentimos, realmente, para que haja melhoria na nossa prática pedagógica e na nossa prestação de cuidados. Pronto, muitas vezes, nós, em equipa...sentimos: "Se nós agora começássemos a fazer isto desta forma, com esta estratégia, íamos melhorar esta situação que até não está a correr tão bem". E, muitas vezes, somos</p>	<p><b>CPA9.</b> Sim, sim, sim... mas isso aqui... isso, lá está: mesmo que se faça, aqui pode-se sempre encontrar resistências... Na altura até: "Quem manda sou eu"!</p> <p><b>Mas conseguia, por exemplo, reunir com a equipa pedagógica...</b></p> <p>Reuníamos sempre porque...isso é da casa...</p> <p>...reunia-se e levava-se as propostas: e depois podia ouvir logo um não! E pronto, ia comunicar às colegas... Pronto, esse papel articulatório, sim. Muitas vezes, aqui, a nossa função pedagógica é-nos retirada por quem não tem, ao certo, o conhecimento mas tem o poder. Foi aquilo que eu senti!</p> <p><b>Acaba sempre por haver alguma</b></p>	<p><b>CPC10.</b> Penso que não... só se...nós aqui, às vezes acontece... acaba por...e também foram dois anos de experiência que foram diferentes: este ano, é uma diretora e, no ano passado, foi outra diretora... pronto, são experiências diferentes. Às vezes, se uma colega falta ou... este ano senti mais a necessidade de... era preciso tentar organizar melhor a gestão do pessoal que o ano passado... nada disso: fazia questão de...</p> <p><b>Este ano há uma maior abertura para esse tipo de apoio...</b></p> <p>...de apoio. Era mais nesse aspeto que acaba por, também...acaba por fazer um pouco parte das funções de uma coordenadora e...de resto... assim de fora penso que não havia assim nada que eu... mas acho que não... Não, penso que era mais a questão dos horários ou...ela ficava mais a parte administrativa...</p> <p><b>... e a coordenadora...</b></p>	<p><b>CPC11.</b> Nem todas...como temos cá a diretora a tempo inteiro, não tenho que ser, obrigatoriamente, eu ou a coordenadora a levantar as questões à diretora porque nós também reunimos mensalmente com a diretora e quando há alguma questão com alguma sala, não passa pela coordenadora. Podemos discutir todas mas depois é a própria colega que sente o problema que faz</p>	<p><b>CPC12.</b> A última parte, do relatóri o... nós não fazíamos s isso.</p> <p><b>Mas compet e, compet e...</b></p> <p>Pois, mas não fazíamos ...</p>	<p><b>CPC13</b></p> <p>. Sim, fazem ... basicamente o que está aí é o que nós procuramos fazer...</p>

<p>nós que propomos à equipa técnica e as irmãs até: “Olha, realmente, é uma boa ideia. Vamos melhorar porque assim estamos, realmente, a dar um melhor serviço”. Pronto, passa um bocadinho por aí.</p> <p><b>E, realmente, a experiência conta!</b></p> <p>É muito importante.</p>	<p><b>limitação...</b></p> <p>Há, há resistências. Embora a primeira diretora, aquela que, pronto... vá lá... que me...que me... que me pôs cá...agora não me vem o termo!</p> <p><b>Contratou?</b></p> <p>Que me contratou fosse mais diplomática... não quer dizer que o método fosse diferente mas a diplomacia era outra, o que é muito importante!</p> <p><b>Também ajuda! A motivação também contribui para a coordenação...</b></p> <p>Mas foi assim... para mim, foi uma experiência muito a não repetir!</p>	<p>... mais com a pedagógica. Não era mais do que isto... Portanto, foi um pouco... Quer dizer, o ano passado foi menos mas, este ano, também não foi assim nada de grande...mensal...não foi nada de grande responsabilidade, não foi: “Olha, tens mesmo que ser tu!”... Não, nunca foi nesses termos... E este ano, também foi mais isso porque, como a diretora ainda estava de novo na instituição e não conhecia todos os elementos da equipa, era mais fácil nós...nem... nem tinha, às vezes, conhecimento de como nos outros anos era feita essa coordenação quando havia necessidade e éramos chamados a apoiar nesse aspeto...</p> <p><b>...valorizava a experiência que já tinha...</b></p> <p>... para ver como é que se resolviam os problemas à medida que eles foram aparecendo.</p>	<p>a...que levanta a questão à diretora para tentar resolver e encontrar soluções. Portanto...passa um bocado por aí. De resto...acho que sim, a nível dos projetos, a nível de projeto educativo... a nível dos planos e tudo, passa pela coordenadora.</p>			
--	---	---	--	--	--	--

### 3: Quem considera que exerce funções de supervisão na educação de infância da rede solidária?

<p><b>CPB1.</b> Aqui na instituição? É o diretor.</p> <p><b>Acaba</b></p>	<p><b>CPB2.</b> ...não há...é assim: aqui nunca nos quiseram pagar...nunca nos pagaram! Davam-nos cinquenta euros ou o que era a mais por mês e ainda para descontos...ele este ano queria que a minha colega fosse coordenadora sem receber nada e ela disse que...de facto já não pagavam quase nada mas ao menos que houvesse um incentivo...porque é muita dor de cabeça! Eu, as vezes que estive com a coordenação...é uma dor de cabeça...a pessoa tem que se lembrar de tudo e depois a falta...a gestão do pessoal é muito complicada. Eu lembro-me de ter fins de semana e ele me estar a ligar para casa, ou uma colega minha me ligar para casa, e eu, com o meu telefone é que tenha que estar a telefonar a esta ou aquela. Acho que pelo menos tem que haver um incentivo, uma compensação...e este ano não havia e a minha colega disse que não. Então, supostamente é ele e a outra moça que está ali na secretaria mas ela, eu acho que nem pode ser</p>	<p><b>CPB3.</b> Aqui na instituição?</p> <p><b>Na educação de infância, de um modo geral... não tem que ser a realidade</b></p>	<p><b>CPB4.</b> . Sim, eu acabo por estar um bocadinho</p>	<p><b>CPB5.</b> É assim, o doutor não tem competências para isso...h</p>	<p><b>CPB6.</b> É o DTB...</p> <p><b>Aqui na instituição... acaba por ser o diretor técnico,</b></p>
---	---	---	--	--	--

<p>por exerce r a superv isão... E na educaç ão de infânci a de um modo geral ...</p> <p>É, é, é ele...</p> <p>E na realida de que conhec e de outras institui ções?</p> <p>Ah, de outras institui ções, não. É mais a coorde nadora</p>	<p>porque ela é contratada...eu acho que não...</p> <p><b>A legislação não é específica nessa área...</b></p> <p>Pois, não sei, não sei...</p> <p><b>Na rede pública, sim: tem que ser um professor titular, com formação específica na área...</b></p> <p>Sei que tem que seguir um nome para a Segurança Social, não é? Não sei que nome é que seguiu!</p> <p><b>Mas não há...tanto quanto sei, não há nada que diga que tem que ser um elemento do quadro.</b></p> <p>Eu acho que ela nem está com funções de educadora...</p> <p><b>Ao fim e ao cabo, aqui quem acaba por exercer as funções de supervisão e de coordenação é o diretor?</b></p> <p>Sim, sim. É.</p> <p><b>E essa a percepção que tem da realidade, de um modo geral, das IPSS?s?</b></p> <p>Não. É assim: eu também não conheço muitas e...sou sincera, sou sincera, a maior parte das que eu conheço, não estão ainda, de todo, a fazer nada disto! Eu tenho o meu filho em Alcobaça e tudo o que é...aqueles, agora, os manuais da qualidade...eles não estão a implementar nada disso.</p> <p><b>Não há obrigatoriedade nenhuma em implementar...</b></p> <p>Pois, mas não estão a fazer nada disso, não trabalham com projeto...é aquele modelo...têm um projeto delineado...</p> <p><b>...um fio condutor...</b></p> <p>...um fio condutor, exatamente. Mas trabalham, um bocado, com base na...no dia-a-dia, no que vai</p>	<p><b>desta instituição mas da realidade que conhece...</b></p> <p>Quem considera... funções de supervisão...</p> <p><b>Supervisão no sentido de apoio, de acompanham ento, de estar presente... de fazer a articulação e não de avaliação ou de controlo...</b></p> <p>Tem que ser feita por uma de nós...eu não sei se estou a perceber bem a pergunta...</p> <p><b>Há sempre uma pessoa que acaba por apoiar e</b></p>	<p>com o DTB ...</p> <p><b>Não haven do uma funçã o atrib uída, acaba m por dese mpen har...</b></p> <p>Sim, apesar de não haver uma coord enaçã o porqu e este ano ningu ém quis assum ir o cargo de</p>	<p>á muita coisa que não se faz porque ningué m quer fazer esse trabalho , passa um bocado por aí. Ele já tentou, pronto ...Depo is também tem a ver com a remune ração mas, é assim, nós recebía mos 65euros em cima do ilíquido e ningué</p>	<p><b>portanto?</b></p> <p>Sim, ele próprio disse que este ano ficaria com essas...</p> <p><b>E, de um modo geral, na educação de infância?</b></p> <p>Eu acho que devia ser uma educadora! Apesar de eu sempre dizer que não tenho perfil para e que não sou a pessoa indicada, acho que, havendo perfil para, eu acho que é muito mais fácil ser uma educadora que está minimamente dentro deste...de...de ...do que uma pessoa que está</p>
--	--	---	---	--	--

<p>...mes mo...q uer dizer... a realida de que eu conheç o é mais a institui ção onde os meus filhos estão... lá elas têm liberda de para fazer as salas... tudo... esse tipo de coisas ...</p> <p><b>Na organi zação do ambie nte educat</b></p>	<p>surgindo, no que os miúdos levam de casa, de...pronto, trabalham um bocado nesse sentido...</p> <p><b>E há metodologias nesse sentido. Desde que a pessoa fundamente e justifique...</b></p> <p>Eu este ano deparei-me com um problema...Por exemplo, eu tenho que fazer o plano semanal de atividades: eu na sala dos cinco anos não consigo fazer plano semanal de atividades, não consigo! Eu planeava...que fossem seis atividades e chegava ao fim da manhã e estava praticamente tudo feito! E então, optei...porque também me disseram que era válido, optei por fazer o registo diário das atividades...</p> <p><b>Mas tem a planificação?</b></p> <p>Sim, sim, sim, tenho a planificação. Eu até falei com ele e ele disse-me...depois até me mostrou a legislação...e disse: “Pronto, tem que haver uma planificação mas isso pode guardar para si...pode guardá-la para si e depois, ou mensal...”. Pronto...mas agora nós fomos fazer avaliação na formação com uma senhora sobre o projeto e ela disse que podia optar pelo registo. E eu optei por isso: e então, ao fim do dia, ao fim do dia reúno com eles e recapitulamos o que é que fizemos, o que é que não fizemos e pronto.</p> <p><b>É uma planificação-avaliação!</b></p> <p>É, é...acaba por ser mais fácil. No ano passado fazia e, às vezes, planeava o trabalho para dois dias e demorava uma semana inteira mas, este ano...era horrível, era horrível! Bem, eu não consigo acompanhar isto: nem que planeie não sei quantas atividades eles fazem-me isto tudo! É que apesar de tudo, eu tenho um grupo muito heterogéneo, tenho uns com seis e umas ainda com quatro. Mas, ainda assim, mesmo estas com quatro, as mais pequenitas acompanham bem, pronto, acompanham muito bem. Enquanto eu, no ano passado notava um bocado isso e demorava um bocado mais porque os pequeninos tinham alguma dificuldade em acompanhar, este ano não. Este ano está tudo, está tudo a ser...Os pais, às vezes, assustam-se um bocado por o grupo ser um bocado heterogéneo...para nós...eu nunca tinha trabalhado com um grupo heterogéneo...estou aqui há dezanove anos e nunca tinha acontecido. No ano passado, quando eles passaram para a minha sala... é assim: fiquei um bocadinho perdida. Acho que demorei mais eu a adaptar-me a eles do que eles a mim! E então pensei assim: vou ter que dar atividades diferentes: para os cinco anos faço uma coisa...para os quatro, para os três faço outra...foi só, o quê? Coisa de um mês! Porque os pequenitos: Ai, eu ainda não fiz isto...e eu quero fazer isto...e então, todos faziam a mesma coisa! Claro que aos pequenitos exigia uma coisa e aos mais velhos exigia outra e pronto...Mas é que, atualmente, não noto rigorosamente diferença nos trabalhos de uns para os outros.</p>	<p><b>acompanhar as colegas, fazer a integração dos colegas novos, a articulação...</b></p> <p>Sim, desempenhar essas funções de que falou há pouco.</p> <p><b>Será o coordenador, uma educadora... o diretor técnico...que m é que acha que exerce...?</b></p> <p>Eu acho que é uma educadora que exerce melhor essas funções porque está no terreno. É o que eu digo, a pessoa que está na secretaria pode ter... pode ter muita teoria só</p>	<p>coord enaçã o e depois ... se repara res, no quadr o, també m não temos lá escrit o! Mas acabá mos por ser os dois, ao estar mos ligado s, a desem penha r um bocad inho essa funçã o.</p>	<p>m está para... é assim, ningué m quer essa respons abilidad e, isso às vezes cria chatices ...ningu ém quer, ningué m quer esse cargo assim dessa maneira .</p> <p><b>Pois, acaba por não compe nsar o investi mento ...</b></p> <p>Não. O dinheiro que é...é</p>	<p>fora da área, pronto...</p> <p><b>E essa educadora assumirá as funções de coordenação, de supervisão...o u ambas?</b></p> <p>É assim...eu estou...mais de coordenação. De supervisão, não estou a ver nenhuma colega minha a...Estamos a falar...?</p> <p><b>De supervisão como eu disse há pouco, no sentido do apoio à formação, do desenvolvime nto profissional, do acompanham ento das</b></p>
---	---	--	---	--	--

<p>ivo...</p> <p>É assim, a diretora provavelmente ... poderá estar presente ...mas, esse tipo de coisas, não... não, pronto ...</p>	<p><b>Eu sou suspeita porque eu gosto muito de trabalhar com grupos heterogêneos!</b></p> <p>Os pequeninos acompanharam muito bem...e não perderam nada, só ganharam! Ganharam um ritmo de trabalho muito intenso e que acompanham perfeitamente...tirando uma que tem assim um bocadinho mais... (mas, também, acho que vai ser assim a vida toda dela!)... mas todos... e, ao contrário, também tenho alguns de seis anos que não estão nada para aí virados e são muito piores que...</p> <p><b>Não tem tanto a ver com a idade mas com a maturidade..</b></p> <p>Exatamente.</p>	<p>que depois nós testamos aqui nas salas e a trabalhar com as crianças...é da maneira que funciona melhor...</p>	<p><b>Para assegurar o funcionamento ...nes se caso, não sendo um coordenador específico a desempenhar as funções de supervisão, acaba por ser uma parceria e, realmente, o trabalho</b></p>	<p>assim, não compensa, pronto. São muitas chatices ...</p>	<p><b>práticas... sempre sentido da melhoria e do controle.</b></p> <p>Sim, eu penso que sim...que quem, quem assumisse isso, pronto, sem ferir susceptibilidades, o que é complicado, não é?</p>
--	--	---	--	---	---

					<p><b>aparece feito ...</b></p> <p>Aparece ! Pronto, às vezes é complicado mas aparece ...</p>	
<p><b>CPA7.</b> Deverá ser a coordenadora, sempre, mas também a parte da direção.</p>	<p><b>CPA8.</b> Eu penso que... dentro das instituições?</p> <p><b>Sim.</b></p> <p>Eu penso que é a coordenadora pedagógica e, nós aqui, também a diretora técnica porque é muito presente – acredito que noutras instituições não seja tanto mas, aqui, é. A nossa instituição, não sei se acontece o mesmo com outras... eu, quando fui coordenadora - e fui a primeira coordenadora aqui porque, antes, eram sempre irmãs com o curso de educadora de</p>	<p><b>CPA9.</b> Não... “cada caso é um caso”! E neste caso específico, tem a ver com a diretora que cá está. Por exemplo, já tivemos cá uma diretora com formação de educadores de infância com uma perceção totalmente diferente e todas as coisas funcionam diferentes. Mas se elas vêm sem uma formação de base ou com formação de educação musical para colégios... é impossível! As coisas não... não quer dizer que não sejam boas pessoas e não sei o quê mas a perceção pedagógica é completamente diferente. Por muito que se tente fazer, eu...</p> <p><b>Por isso é que é importante que as coordenadoras sejam</b></p>	<p><b>CPA10.</b> Nós, aqui?</p> <p><b>Pela sua experiência ...</b></p> <p>É a diretora técnica, não passa tanto pela coordenador a pedagógica mas eu acho que é mais... a mim, na experiência que eu tenho...</p> <p><b>Supervisão</b></p>	<p><b>CPC11.</b> Eu acho que cada uma supervisiona o seu...não há essa supervisão de irmos às salas...ou eu como coordenadora e as colegas...ninguém vai à sala de ninguém supervisionar qualquer tipo de trabalho.</p> <p><b>Neste contexto, será uma supervisão com vista ao apoio e à melhoria das práticas e não a um controlo para ver se as colegas estão a trabalhar bem...</b></p> <p>Nesse sentido, não há. As pessoas é que, talvez pelo facto de eu ser das pessoas mais velhas que aqui estão recorrem e perguntam como é que se faz ou como é que se fazia...ou como é devia ser. Nesse sentido, as pessoas vêm...não sei se é por eu ser coordenadora ou não, não sei se é por se darem bem comigo ou se não...muitas vezes recorrem porque realmente também já sou das pessoas que cá estou há mais anos...</p>	<p><b>CPC12.</b> Na educação de infância? Supervisão no termo de...</p> <p><b>No sentido de, como eu referi á pouco, de acompanhamento das práticas e de apoio ao desenvolvimento profissional.</b></p> <p>É assim, aqui na nossa</p>	<p><b>CPC13.</b> Mas está-se a referir aqui ou...?</p> <p><b>Com base na sua experiência...</b></p> <p>A minha experiência diz-me que além da pessoa que exerce o cargo de coordenad</p>

	<p>infância e, quando houve um período em que não havia nenhuma irmã com o curso, então solicitaram uma das educadoras que... - e... e eu senti que havia muita colaboração por parte das colegas. Mesmo quando eu deixava escapar alguma coisa, havia sempre alguém que dizia: “Olha, há isto para fazer ou há...”, pronto, eu senti que nós, educadoras, pelo menos é a experiência que eu tenho aqui... havia muita interajuda e nenhuma se demitia porque não era a coordenadora. Portanto, há um espírito de interajuda...</p> <p><b>Acabava por ser mesmo uma coordenadora entre pares e não havia aquela separação hierárquica...</b></p> <p>Sim, sim, sim...</p>	<p><b>educadoras de infância!</b></p> <p>Pronto, mas... depende das instituições. Eu estive... na outra instituição que estive de solidariedade social, era uma Misericórdia e, na altura, era totalmente diferente!</p> <p><b>E, nesse caso, quem exercia...</b></p> <p>Quem exercia, exercia as funções como devia de ser! Aqui, aqui eu acho que é uma função de...vá lá, eu senti que era só para mandar as assinaturas necessárias para a Segurança Social, neste caso.</p> <p><b>Na experiência anterior que referiu, neste caso, a supervisão enquanto apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes acabava por ser desempenhada então pela coordenadora?</b></p> <p>Pela coordenadora, sim. Não quer dizer que fosse da melhor forma mas era realmente uma realidade...vá la, mais de acordo com a lei.</p>	<p><b>enquanto apoio ou supervisão enquanto controlo e avaliação?</b></p> <p>Mais controlo e avaliação!</p>	<p><b>Sente igualmente essa procura quando não é coordenadora?</b></p> <p>Sim...estou há dois anos aqui...eu acho que sim...</p> <p><b>Sempre foi mais ou menos essa a realidade...</b></p> <p>Eu acho que sim porque as pessoas perguntam-me como é que era e eu acho que é mais pela antiguidade e pela experiência...se calhar é um bocado por aí. E depois é assim, as pessoas dão-se melhor com umas do que com outras e as pessoas têm uma maior facilidade em chegar a mim, neste caso, do que a outras... as amizades também têm esse efeito...</p> <p><b>Neste caso, não é tanto por ser coordenadora mas sim uma colega com mais experiência...</b></p> <p>Penso que sim...depois é como lhe digo, o facto de haver a diretora e de cá estar...ela é que pode ir a todas as salas. Nós, como temos uma sala nossa, eu não ando de sala em sala...é uma realidade. Eu acumulo funções, eu e qualquer colega que seja coordenadora. Fazemos o nosso trabalho e o trabalho extra. Não temos tempo dedicado a isso, mas penso que as colegas quando recorrem, realmente é numa de tentarem perceber como é que se fazia, ou como é que foi ou como é que há-de ser... não tanto por ser a coordenadora. Quando realmente há ausências de trabalho que é preciso organizar, aí recorrem a mim nesse sentido como coordenadora mas penso de resto não.</p>	<p>instituição, quem faz mais essa supervisão é a diretora técnica, embora na altura em que eu era coordenadora, a coordenadora não fazia tanto isso mas, a partir dessa altura, as colegas que foram coordenadora s a seguir a mim, também fazem um pouco disso...agora, nessa altura...</p> <p><b>Esse apoio...</b></p> <p>Sim, sim, exato.</p>	<p>ora pedagógica, a própria doutora acaba por exercer também esse papel...a diretora técnica, como tem presença assídua e diária acaba por, em conjunto com a pessoa que é eleita coordenad ora pedagógica ...acaba por haver um elo de ligação entre ambas e acabam por desempenhar esse papel...</p>
--	--	---	---	--	---	---

#### 4: Como o faz, que estratégias utiliza?

<p><b>CPB1.</b> É assim, não...é assim, ele, ele...sim, ele não está connosco na sala, não está a ver... não está a controlar o que estamos a fazer, não é...mas, por exemplo, em relação a impressos...ele trabalha muito essa parte...</p> <p><b>Acaba por ser um apoio, nesse caso?</b></p> <p>É, é... essa parte é muito boa. Ele trabalha muito essa parte...agora, nas salas, não.</p>	<p><b>CPB2.</b></p>	<p><b>CPB3.</b> Pronto, não pode estar sempre...não deveria estar sempre na sala só que isso depois...</p> <p><b>Pois, tem que haver alguma disponibilid ade...</b></p> <p>Tem que haver disponibilid e mas às vezes é complicado...</p>	<p><b>CPB4. Por exemplo, agora há pouco, referiu o ir de sala em sala...</b></p> <p>Pronto, a minha parte é um bocadinho por aí...posso dizer que a nível de gestão de pessoal, quando há pessoal a faltar e isso, inicialmente era o doutor que via, mais ou menos, quem é que podia substituir quem...eu também sirvo um bocadinho de elemento de substituição, quando falta uma educadora, largo a minha [berçário] e vou para a sala delas mas, agora mais para o final do ano letivo, já sou mais eu que pego na folha e: pronto, vamos lá ver quem é que está a faltar e organizar este pessoal, orientar horários e destinar uma pessoa para ir para ali. Acabo por já nem ser tanto eu a ir para a sala... a nível de informação, pronto, se há um evento ou um convite para participar num evento ou algo assim, eu transmito a informação às colegas... as reuniões entre nós, às vezes o doutor DTB não está e acabo por ser eu a transmitir a informação e a fazermos a reunião...mais...não sei...</p>	<p><b>CPB5.</b></p>	<p><b>CPB6.</b> Eu acho que a educadora que assumiria esse tipo de funções tem que ter...é assim...não quero dizer que ela não tenha um grupo de crianças mas tem que ter um apoio completamente diferente, uma ou outra que esteja sempre na sala, o que não acontece aqui...porque é muito difícil ter essa sobrecarga de funções a acumular com as funções da sala e esse seria um dos aspetos a ter em conta: teria que estar liberta e ter um apoio muito mais direto do que em condições normais para poder dar apoio por fora e responder a essas solicitações todas.</p>	
<p><b>CPA7.</b> Sim...falando, concretamente, num problema que possa surgir... tem que ser um apoio individual, a conversa tem que ser feita individual mas, para além da coordenadora e</p>	<p><b>CPA8.</b></p>	<p><b>CPA9.</b></p>	<p><b>CPA10.</b> Não sei... ela, por exemplo, aqui, nós costumamos entregar os projetos e ela vem às reuniões e está connosco... eu tenho pequenas reuniões com ela e vou-a informando... e é através dos planos de trabalho e ela vai...é mais nesse sentido. Há sempre... pelo menos nesta instituição que é onde eu tenho experiencia, há sempre um contacto muito direto entre a coordenadora pedagógica e a diretora técnica e mesmo entre a diretora técnica e as outras educadoras...a equipa de trabalho... há sempre um contacto muito direto. Já trabalhei noutra instituição, embora</p>	<p><b>CPC11.</b> Através de conversas, ou as pessoas vão ter comigo à sala ou porque nos encontramos aqui ou ali e depois as pessoas colocam as questões...tanto em momentos de reunião como</p>	<p><b>CPC12.</b> Então...por exemplo, quando estamos reunidas, quando fazemos as reuniões técnicas é feito, mais ou menos, esse apoio...é assim, no sentido de vigiar...eu não sei se a Mónica está a ter o mesmo...se está a pensar na mesma supervisão que eu...por exemplo, supervisionar planos ou supervisionar a prática das outras colegas...é isso?</p> <p><b>Supervisionar, não no sentido de avaliar mas de apoiar, de ajudar...</b></p> <p>Pronto, esse apoio é feito aqui nesta... é assim,</p>	<p><b>CPC13.</b> Estratégias ... a coordenador a pedagógica reúne com a equipa e depois a coordenador a recolhe essa opinião, essas dúvidas e</p>

<p>da direção, a supervisão também se procura nas colegas, nas colegas de trabalho... não é só na coordenadora. A coordenadora, pronto, enquanto colega, também, não é só como uma figura superior, hierárquica.</p>			<p>lá não tenha sido coordenadora, em que havia um grande distanciamento e tinha que ser a coordenadora pedagógica a ter, a fazer essa ligação. Nós... a equipa... quase não tínhamos contacto nenhum com a diretora! Era só a coordenadora pedagógica... Aqui, não... há um... é quase um dia-a-dia, há uma presença constante e, por isso, não há... se calhar, não há tanta necessidade de haver elementos de avaliação...</p> <p><b>Então, essa supervisão enquanto apoio...</b></p> <p>Tanto é desempenhada pela diretora como pela diretora técnica.</p>	<p>em momentos de conversa informal. Nós só reunimos com educadoras, não reunimos com ajudantes ou outro sector qualquer... as pessoas quando têm questões, procuram-me.</p>	<p>não vamos de sala em sala ver o que é que esta colega está a fazer mas aqui nas reuniões... é feito aqui...</p> <p><b>Em grupo...</b></p> <p>Sim. Quando temos algum problema ou alguma situação da sala, é feita aqui, entre todas...</p> <p><b>Partilha, reflexão conjunta...</b></p> <p>Exatamente.</p>	<p>dificuldades e reúne com a diretora técnica a fim de expor a opinião das educadoras para assim, juntas, tentarmos encontrar uma solução... acaba por ser assim...</p>
--	--	--	--	--	---	--

### 5: A supervisão e o apoio à formação estão previstos no Projeto educativo? De que forma?

<p><b>CPB1.</b> A supervisão? Não, não...</p> <p>Como eu disse no início... ah, a Marta não ouviu... nós em Portugal não temos, não há carreira de supervisor... portanto... há pessoas que exercem supervisão...</p> <p>Sim, sim, sim...</p> <p>...muitas vezes sem saberem que o fazem e, hoje em dia já não estamos naquele um conceito de supervisão enquanto avaliação... é uma supervisão no sentido do apoio, do</p>	<p><b>CPB2.</b> Não...</p> <p>Por exemplo, essa situação que referiu em relação às planificações que acabaram por não resultar e arranjou uma solução... pronto, acaba por ser um apoio dado por alguém que, supostamente, exerce funções de supervisão... foi uma dúvida que surgiu...</p> <p>Exato, e eu fui tirar.</p> <p>E acabou por conseguir uma resposta válida, um consenso... e acaba por funcionar. Mas que podia estar previsto no</p>	<p><b>CPB3.</b> Sim, sim.</p> <p><b>De que forma?</b></p> <p>É assim... nós temos o projeto da instituição que vai acabar este ano... vamos ter que fazer outro... vamos ter que fazer outro... e temos o nosso. Às vezes pedimos opinião umas às</p>	<p><b>CPB4.</b> É assim, a nível de formação... este ano estivemos muito aquém do que costumamos fazer... nós cortámos um bocadinho nas formações para nós, educadoras... antes íamos quase todas, agora vai metade do pessoal... é mais difícil... A nível de custos também é mais complicado, a instituição já não assegura a totalidade... Mas quando há, pronto, quando há alguma formação, é mais o doutor DTB que chega aqui e expõe a papelada, há formação aqui e acolá, sobre isto e aquilo... e aí</p>	<p><b>CPB5.</b></p> <p>Que eu me lembre... que eu me lembre, não.</p>	<p><b>CPB6.</b></p> <p>Está, está... mas isso é mais pela parte do diretor técnico, acho que isso está</p>
---	--	---	--	---	--

<p><b>contributo para haver qualidade...</b></p> <p>Sim, sim, sim...para verem se as coisas estão a funcionar bem, o que é que falta, o que não falta, o que é que se pode fazer melhor...é nesse sentido...</p> <p><b>Não está nada... No projeto educativo não há nada a esse respeito?</b></p> <p>Não, só a avaliação...</p> <p><b>A avaliação das aprendizagens?</b></p> <p>Exatamente...não, não... Essa parte está a ser trabalhada na qualidade...</p>	<p><b>projeto educativo ou, simplesmente, serem as pessoas...entre educadoras...</b></p> <p>..pois, a minha colega no ano passado não senti essa necessidade e eu, este ano, senti. Não quer dizer que a minha colega para o ano não vá conseguir, à mesma, fazer as planificações.</p> <p><b>Vocês têm um modelo comum de planificações ou cada uma faz o seu?</b></p> <p>Sim, temos um modelo, por norma todas nos regemos por esse.</p> <p><b>De creche e pré-escolar?</b></p> <p>Sim, sim.</p>	<p>outras... pronto, é um bocadinho assim...</p> <p><b>As questões relacionadas com a supervisão podem estar na parte da avaliação, por exemplo, do acompanhamento o das práticas...</b></p> <p>Exato, exato...troca de ideias...</p>	<p>entro eu só no sentido de... pronto: "Há esta formação, quem é que está interessado". Mais no sentido de formação em que sejamos nós a... como é que eu hei-de explicar? Que sejamos nós a apoiar essa formação, pronto, em que tenhamos que fazer um secretariado...mesmo que seja uma instituição a apoiar de fora e a vir dar a formação, aí entro eu, pronto, a assegurar a formação, gerir quem é que quer frequentar a formação...quer sejam de cá, quer sejam de outra instituição...pronto, é um bocadinho por aí...</p> <p><b>Mas essas questões não estão no Projeto Educativo? São questões que vão surgindo à parte...</b></p> <p>Sim, sim... cá fora...</p>	<p>mais na parte do que compet e ao diretor técnico ...</p>		
<p><b>CPA7.</b> Sim.</p> <p><b>De que forma?</b></p> <p>Nós, todos os anos, no primeiro dia de trabalho, quando não temos crianças, existe sempre formação...agora estou a falar daqui... da situação em concreto, deste estabelecimento...existe sempre formação. E durante o ano, caso as educadoras queiram ir a alguma formação, existe disponibilidade para isso...não só</p>	<p><b>CPA8.</b> Pronto, nós vamos reavaliando cada atividade que vamos fazendo do projeto educativo e, às vezes, surge algum problema de sala que também avaliamos e é consoante as avaliações que fazemos das atividades que depois lançamos novas estratégias, que as vamos reformulando conforme a</p>	<p><b>CPA9.</b> Sim, eu penso que sim...porque nós... só nessa altura é que começamos a fazer o projeto! Tínhamos o projeto pedagógico de sala mas projeto educativo...de instituição...? De instituição, pelo menos... foi feito...antes disso, acho que foi pela Irmã Tânia mas eu nem me lembro se a gente</p>	<p><b>CPA10.</b> Não... quer dizer, está e não está...o que está é a avaliação.</p> <p><b>A avaliação ...?</b></p>	<p><b>CPC11.</b> Eu penso que não... em termos de supervisão acho que não temos lá nada focado</p>	<p><b>CPC12.</b> Ó Mónica, não me lembro! Mas eu acho que sim, acho que sim mas não lhe posso agora garantir mas penso que, pelo menos em termos de...</p> <p><b>Avaliação... á partida</b></p>	<p><b>CPC13.</b> A supervisão, assim de uma forma explicita, penso que não...embora acabe por estar, se formos a olhar á avaliação que fazemos sobre as atividades que são desenvolvidas...sim, não está lá especificamente que vamos fazer assim mas nós, ao implementarmos o projeto educativo e, inclusive, os projetos de sala e o plano anual de atividades, reunimos após cada atividade para ponderarmos o que é que correu bem e o que</p>

<p>para dispensar o tempo, porque nós temos direito à...acho que é...dois dias e, financeiramente, as irmãs também patrocinam – não digo dar todo o valor da formação mas dar um apoio.</p> <p><b>Em termos de supervisão...a supervisão também está prevista no projeto educativo ou apenas a formação?</b></p> <p>Formação, não supervisão. Da parte da coordenadora... está prevista a avaliação, mas avaliação do trabalho de sala...</p>	<p>necessidade... se é positivo, se é negativo ou que aconteceu, e lançando novas estratégias para melhorar a qualidade daquilo que fazemos.</p> <p><b>Ou seja, uma reformulação com base na reflexão e na partilha conjunta.</b></p> <p>Sim, sim...</p>	<p>teve...foi uma freira que cá esteve que foi coordenadora porque era educativa... educadora, pronto... acho que ela que fez, muito à pressa...muito à pressa, pronto, fez como pôde porque ela, coitada, fartou-se de trabalhar! Mas desde aí, dessa altura, é que começámos a fazer projeto educativo porque, antes disso, também não havia assim... pelo menos..</p>	<p>Do projeto...é feita pela equipa e normalmente está a diretora técnica...ela faz parte sempre...</p>	<p>nesse aspeto.</p>	<p><b>estará...</b></p> <p>Sim, sim...</p> <p><b>Em termos de formação, talvez...</b></p> <p>Não sei, só mesmo vendo...</p>	<p>correu mal, por isso, se olharmos por esse ponto de vista, há supervisão, há, há, embora não esteja lá assim, chapado. A outra questão era...?</p> <p><b>A supervisão e o apoio à formação, que acabam por estar interligadas...</b></p> <p>O apoio à formação...sim, sim..</p>
---	--	--	---	----------------------	---	--

### 6: Como é que a supervisão e o apoio à formação contribuem para a melhoria das práticas?

<p><b>CPB1.</b>É assim...a cabamos por fazer tudo... tudo igual... não é uma faz de uma maneira e outra faz de outra...n ão...</p>	<p><b>CPB2.</b> É assim: eu penso que sim, que deviam melhorar. Eu sou um bocado suspeita porque eu gosto de trabalhar sobre pressão! Eu, se não sentir</p>	<p><b>CPB3.</b> Eu acho que contribuem...é assim ... na troca de experiências com outras instituições e</p>	<p><b>CPB4.</b> Então é assim, aqui posso dizer um bocadinho mais. Eu sempre estive um bocadinho mais à frente da implementação...notei que, da parte das colegas, não havia uma grande iniciativa nem adesão à qualidade. Foi muito complicado nós começarmos a fazer alguma coisa dentro da qualidade. Notei que quando havia alguma coisa nova, e eu passava a informação, e nessa altura ainda conseguíamos estar juntas, notava que elas: “Ah, mais trabalho e mais chatices e mais dores de cabeça!”. Mas eu tentava dizer: “Não, isso são dores de cabeça mas, no fim, vão ver que isto acaba por ser fácil e vai, vai melhorar os nossos serviços!”. Notei que houve uma melhoria dos serviços, notei...pelo menos nos últimos anos, pelo menos dois anos, notei que elas começaram a colaborar um bocadinho mais...se têm dúvidas, vêm perguntar...notei que, a nível do preenchimento dos formulários, há algumas educadoras que são contra...a nível do projeto de sala, a maioria...pelo menos este ano, eu tive uma luta enorme com elas porque ninguém queria fazer nos formulários novos...queriam fazer nos antigos, texto corrido e isso...e não respondiam aquilo que a qualidade queria. E na altura de apresentarmos o projeto, até porque a maioria dos projetos de sala das educadoras foi apresentado há pouco tempo, para teres noção, porque elas não tinham tempo sequer para fazer o projeto de sala! Notei que algumas colaboraram comigo: vamos tentar preencher o formulário, isto é fácil! Eu achei fácil até! Custa à primeira, pronto, custa, é verdade... mas notei que a maioria das educadoras de creche, aderiu...pronto...no início: “Ah, não... vou fazer</p>	<p><b>CPB5.</b> É, é... pratica mente. Ele já chegou a dizer que gostava que uma de nós...pr onto, ele reconhe</p>	<p><b>CPB6.</b> Ai, eu acho que sim. Eu acho que toda e qualquer formação há-de trazer sempre</p>
--	---	---	--	--	---

<p>acabamos por estar em sintonia e tentamos fazer todas de igual forma...</p> <p><b>Essa forma de homogeneizar o trabalho é um critério de qualidade, neste caso?</b></p> <p>Sim... É assim, pode não ser! É assim, também temos que...nas salas... é assim: as salas têm crianças</p>	<p>assim alguém a...principalmente nestas coisas de relatórios, vou sempre deixando andar...se não sentir assim, se não sentir assim uma pressão a dizer: "Olha, em tal altura isto tem que estar não sei o quê...". Eu confesso que sou um bocado...deixa andar...só depois quando vejo o prazo a chegar é que estou ali a fazer. Se calhar aí, a supervisão acabava por ajudar! De vez em quando ter alguém a</p>	<p>com outras colegas e depois, nós aqui, umas com as outras ...</p>	<p>o modelo antigo e não sei quê...".</p> <p><b>As de creche também já tinham uma maior predisposição...</b></p> <p>Mas é tanto trabalho e tanta coisa para escrever...e outras coisas mais importantes... tentei puxar um bocadinho por elas e mostrar que aquilo não é nenhum "bicho de sete cabeças"...consegui, posso dizer que consegui e fiquei satisfeita! No pré-escolar, sala dos quatro-cinco anos...a educadora inicialmente...tinha iniciado o projeto nos moldes antigos, texto corrido, nada respondia aquilo que os manuais queriam...no final, como já tinha algumas educadoras de creche a fazerem o modelo novo, essa educadora: espera lá e tal, se calhar vou tentar fazer...</p> <p><b>Acabou por reformular...</b></p> <p>A nível da sala dos cinco-seis anos, para mim, não faz sentido aplicar-se aquele formulário...não sei se tens a mesma opinião ou não...não faz sentido até porque a sala dos cinco anos é muito mais trabalhosa, acho que todos os dias surgem coisas, atividades que vêm da parte das crianças e acho que um projeto de sala desenvolvido naqueles moldes, para responder aquilo que a Segurança Social quer, não se aplica para essa sala, pronto... acho que é muito pouco abrangente, pronto... neste caso, a Cristina optou por fazer os moldes antigos, tentando...acho que, eu não vi o projeto dela mas acho que ela tentou responder aquilo que se pedia. Achei que, pronto, de um ano para o outro houve uma evolução...nós começámos principalmente e inicialmente por mudarmos o nosso registo diário das rotinas das crianças, as entradas e as saídas, que nós não fazíamos...no início foi: "Ai tanta papelada!" No início foi mas, este ano, já era tudo feito ali...e eu, este ano, como vi que isto até está a correr mais ou menos: "Ok, vamos lá introduzir mais um formulário!". E então passámos à avaliação inicial e ao PI...tentei mas não conseguimos, foi para esquecer: "Ai, o que é isto? Isto não faz sentido nenhum!". Pronto, nós realmente tínhamos muitas dificuldades no PI...eu até posso dizer que, até agora, ainda não estou esclarecida quanto ao PI, pronto...é um ponto para eu ir à tal formação, que vou agora em Julho porque, na altura eu não estava cá, quando as colegas foram e espero ficar esclarecida...de vez!</p> <p><b>Pronto... de um modo geral...</b></p> <p>Houve uma melhoria das práticas...</p> <p><b>Enquanto supervisora... porque, ao fim e ao cabo, tem estado a exercer funções de supervisão em termos</b></p>	<p>ce que não tem competências para determinadas coisas mas pronto ...</p> <p><b>A parte da orientação pedagógica, da gestão dos planos ...</b></p> <p>Sim, sim, sim...isso está tudo...É assim, ele teve que se inteirar, inteirar um bocado de tudo, não é? E</p> <p>alguma coisa de positivo . Quanto mais não seja, para ver que alguma coisa não está a funcionar bem! Não quer dizer que nós consigamos pô-la a funcionar a 100%, não é?! Mas eu acho que qualquer tipo de formação é bom, eu</p>
---	---	--	---	---

<p>e nem pode sempre tudo pode ser igual!</p> <p><b>Sim, mas acaba por ser um contributo...</b></p> <p>Sim, sim...exatamente e depois temos os projetos para...</p>	<p>perguntar: “Então, como é que está? Então e...não sei quê?”.</p> <p>Ajudava um bocadinho...</p> <p><b>Acabava por ser um apoio...</b></p> <p>Exatamente, não era a dizer que tenho que fazer mas...é assim: eu sou um bocadinho assim e acho que já não mudo!</p>	<p><b>de supervisão...</b></p> <p>Exatamente...</p> <p><b>Houve um contributo grande...</b></p> <p>Houve, houve...</p> <p><b>Nesta perspetiva da qualidade...</b></p> <p>Fiz mais pressão sobre as colegas... pronto... no início não foi muito fácil porque elas não estavam a reagir bem e tive que andar um bocado ali em cima</p> <p><b>É muita novidade...</b></p> <p>Mas agora noto que elas estão um bocadinho mais abertas...continuam a achar que é muito papel desde que foram a essa formação sobre o PI, sei que temos que alterar algumas coisas...</p> <p><b>Mas até alivia, alivia numas coisas...</b></p> <p>Um bocadinho, pois... Achei que... elas quando chegaram da formação...”Ai, tu não foste e temos que alterar aquilo tudo outra vez e não sei o quê”... e eu: “Mas o que é que nós temos que alterar?”. “Ai, nós temos um registo”... por exemplo: as nossas rotinas, o registo diário das crianças, nós temos um quadro e fazemos o registo coletivo, por sala... pronto...parece que é individual... e eu: “Mas isso não é problema, pronto, a gente resolve o assunto...”. Isso, para mim, não é um <i>bicho de sete cabeças</i>, pronto...então, para Setembro, vamos voltar a batalhar em novos impressos...mas nelas conseguem...pronto...</p>				<p>pronto, tem sido ele que tem feito um bocado nessa supervisão.</p>	<p>acho que sim...e ajudamos a ver as coisas de outra maneira ...</p>
<p><b>CPA7.</b> Relativamente ao apoio?</p> <p><b>Neste caso, o papel do coordenador enquanto</b></p>	<p><b>CPA8</b> . Eu acho que não...</p> <p><b>A parte</b></p>	<p><b>CPA9.</b> Eu acho que sim, acho que a supervisão contribui</p>	<p><b>CPA10.</b> Eu acho que sim. A supervisão, não no sentido de: “Tens que fazer!”, um controlo mas uma supervisão em que possa dar apoio: “Ora vamos lá a ver, precisas de apoio, de ajuda aqui...? Olha, vamos melhorar aqui... Se fizesses assim... Podemos ir por este</p>	<p><b>CPC11.</b> É assim... acho que contribuir, contribui. É assim: as pessoas ao levantarem questões e ao colocarem questões tentam sempre melhorar, acho que é com a intenção de melhorar algo! Muitas vezes, se eu não</p>	<p><b>CPC12.</b> Eu acho que sim...</p> <p><b>De que forma?</b></p> <p>Eu acho que sim...Pronto...no sentido em que nós...pelo menos nós temos sentido que</p>	<p><b>CPC13.</b> Contribuí...primeiro porque se dá a possibilidade de se falar e de se manifestarem. O facto de haver alguém que acaba</p>	

<p><b>supervisor, como é que pode contribuir para a melhoria das práticas?</b></p> <p>Dá-se o apoio, dá! Porque, às vezes, e agora vou falar como colega e não como coordenadora... quando, se eu tenho algum problema, eu preciso do apoio das colegas para saber como o resolver. Até porque elas, às vezes, dão-me outro olhar, às vezes é só...tenho dificuldade porque olho de uma maneira e elas ajudam-me a olhar de outra maneira...</p> <p><b>Outra perspetiva... outras experiências que acabam por</b></p>	<p><b>da formação, mais específicas ficam...?</b></p> <p>Sim.</p>	<p>, acho que é muito importante o apoio da equipa pedagógica, acho que é super...para mim, é muito importante a partilha com as colegas e o apoio, sentir o apoio e a ajuda mas acho que contribui sempre. Acho que, em qualquer parte, a supervisão faz falta...</p>	<p>caminho...”, e vamos ver se... é mais neste sentido. Não é um controlo: “Olha, não fizeste, tens que fazer...tens que apresentar isto nesta determinada hora!”</p> <p><b>No sentido de haver uma presença com quem se possa contar...</b></p> <p>Exato, uma presença com quem se possa contar! “Olha, eu agora vou precisar disto... Tenho as minhas dúvidas... Nem sempre sei tudo... O que é que eu posso fazer...O que é que eu posso melhorar... Qual é a vossa ideia?”...</p> <p><b>E no vosso caso específico, esse papel acaba por ser desenvolvido tanto pela diretora como pela coordenadora?</b></p> <p>Sim, dependendo mais se são coisas mais concretas a nível... mais relacionado diretamente com crianças, acaba por... a gente pede a ajuda à coordenadora ou às colegas em exercício...mais de...relacionado com a prática de uma atividade....</p> <p><b>De gestão de recursos...</b></p> <p>Gestão de recursos, se calhar, vamos ter mais com a diretora... Também</p>	<p>consigo dar resposta colocamos a questão às outras colegas em equipa técnica e tentamos chegar todas a uma solução ou a algo que resulte melhor...</p> <p><b>Com base na reflexão e na partilha de experiências...</b></p> <p>Exato...por ser coordenadora não vou dizer às colegas para fazerem desta maneira ou da outra porque também não sei se resulta. Cada realidade é diferente, as crianças também são diferentes, os grupos também são diferentes e muitas vezes colocamos a questão na equipa técnica para tentarmos arranjar soluções porque acho que não passa só por uma pessoa...</p> <p><b>Acaba por dar o seu contributo como educadora...</b></p> <p>Acabo, acaba por ser isso...por isso é que acho que as pessoas não me procuram tanto por ser coordenadora neste momento mas se calhar por ter alguma experiência...penso que passa</p>	<p>temos trabalhado mais...fala-se em equipa técnica, não é? Mas não sabemos bem o que é que...na altura em que eu fui coordenadora, não sabíamos bem o que é que cada uma tinha que fazer e depois, com a ajuda também da doutora, nós fomos sabendo á partida o que é que ela pretendia também de nós, pronto...e no sentido de ajudarmos, por exemplo, quando era altura de fazermos alguma atividade ou alguma coisa que ela nos propunha fazer, cada uma tinha uma função mas estávamos todas a trabalhar para o mesmo... e não era tipo...”Olha, eu agora faço isto... sozinha... não preciso de ninguém”. Fomos aprendendo também a trabalhar em conjunto e em equipa, a partilhar experiências com as outras... Nesta altura acontece, por exemplo, nós temos um trabalho para fazer... enquanto no início cada uma pensava por si, eu faço isto na minha sala...agora não, agora partilhamos isso aqui: o que é que cada uma vai fazer, o que é que...e depois há outra que diz: “Olha, já experimentaste fazer assim?”. “Eu já experimentei na minha sala, porque é que não tentas</p>	<p>por estar desperto para essas questões e, até mesmo para as restantes educadoras, o facto de saberem que há alguém em quem podem confiar e a quem podem colocar as dúvidas... isso acaba por fazer com que as pessoas se sintam à-vontade, esclareçam as suas dúvidas, aprendam, inclusive, mais porque há uma partilha de atividades e de problemas que acaba por enriquecer a prática de cada uma e, dessa forma, contribuir para a melhoria da qualidade.</p>
---	---	--	--	--	--	---

enriquecer...			depende da necessidade que surja.	um bocado por aí...	fazer assim??. Acho que nesse sentido temos vindo a melhorar também...	
Exato...				<b>É importante!</b>	<b>Com base no enriquecimento mútuo...</b>	
					Exatamente.	

### 7: Que estratégias utiliza/ou para melhorar o trabalho desenvolvido na instituição?

<p><b>CPB1. Já está a responder à pergunta seguinte... Que estratégias utiliza/ou para melhorar o trabalho desenvolvido na instituição? Nesse caso, refere-se a haver formulários e impressos...u ma forma de gestão comum às várias salas?</b></p>	<p><b>CPB2. É assim: nós, muito sinceramente, nunca interferimos assim muito no trabalho umas das outras, pronto. Reuníamos aqui...o que acontecia era que reuníamos aqui, falávamos no que estávamos a desenvolver e, às vezes, surgiam...não era com a intenção de dar, de dar estratégias era... às vezes surgia... pronto, a minha colega dizia-me: Pronto, eu estou a trabalhar isto...e, pronto, nós dávamos ideias umas às outras...</b></p> <p><b>Uma vez fiz assim...</b></p> <p>...uma vez fiz assim...ou, às vezes eu estou a fazer uma coisa de uma maneira e a colega dizia: “Olha, já experimentaste fazer de outra maneira? Se calhar até era mais fácil.” Pronto, era mais nesse sentido, nunca houve essa... mesmo como coordenadora nunca houve essa...</p> <p><b>Não há uma pessoa que orienta e acaba por</b></p>	<p><b>CPB3. Já foi há tanto tempo que não sei se ainda me lembro... bem, tentava conversar com quem estava acima de mim, não é?... E depois transmitir às colegas o que devia ser feito... com troca de ideias também...</b></p> <p><b>Fazendo a ponte entre a administração</b></p>	<p><b>CPB4.</b></p>	<p><b>CPB5. Aqui na instituição? É assim, eu confio muito nas colegas que tenho porque já trabalhamos juntas há muitos anos...acho que não há... conhecemos o trabalho de cada uma e conhecemos a maneira de trabalhar de cada uma e acho que são todas responsáveis e acho que não há ninguém que se queira sobrepor...</b></p> <p><b>Não estou a perguntar no sentido de que se queira sobrepor...alguém que, de alguma forma, dê apoio às colegas quando há alguma questão...</b></p> <p>Mais a Vânia, talvez, por que ela teve...fazia parte daquilo da qualidade e ela estava mais por dentro das coisas...como assistia às reuniões e era uma pessoa que está mais disponível...como ela não tem um grupo...</p> <p><b>Não sendo coordenadora, acaba por assumir...as funções de supervisão...</b></p> <p>Sim, sim...quando temos dúvidas, é mais com ela</p>	<p><b>CPB6. Eu acho que, acima de tudo, é tentar perceber como é que cada pessoa funciona e depois tentá-la levar...tentar, tentar motivá-la a conhecer os instrumentos para...ou tentar conhecer...</b></p> <p><b>Apoiar...</b></p> <p>Exato...</p> <p><b>... na procura desses instrumentos.</b></p> <p>Porque não é a estar a</p>
---	---	--	---------------------	---	--

<p>Sim, sim...</p>	<p><b>ser um trabalho de equipa?</b></p> <p>É, é... não há assim...</p>	<p><b>o e as colegas...</b></p>		<p>que vamos ter porque é ela que está mais dentro desse assunto e tem mais tempo para estar a pesquisar... pronto... é mais um bocado por aí... este ano e o ano passado, era mais com ela que íamos ter...</p>	<p>impor e a forçar que... eu acho que não funciona, antes pelo contrário.</p>	
<p><b>CPA7.</b> Eu tentava... eu tentava que nunca me vissem hierarquicamente como uma pessoa acima porque, na prática eu era colega delas, não é? E eu queria que me vissem assim e que me procurassem como colega e não como coordenadora, para tentar ajudar a</p>	<p><b>CPA8.</b> É assim, à partida, a coordenadora pedagógica deveria ser alguém mais disponível e que poderia dar algum apoio, não é? Na parte pedagógica, portanto... alguém que estava atento ao que se vai passando em toda a instituição e que tem alguma disponibilidade para ajudar, para promover, não é? Isso é que eu acho que nem sempre acontece... nem sempre a coordenadora tem esse tempo que deveria ter fora de sala, não é? – porque nós também temos a nossa sala - , tempo para ir um pouquinho às salas, tempo para estar mais com as colegas... Pronto, eu penso que aí, na nossa realidade – e, se calhar, porque temos a nossa diretora técnica sempre muito presente e... - que, se calhar, faz um bocadinho mais esse papel do que a própria coordenadora pedagógica.</p> <p><b>Não havendo tanta necessidade...</b></p> <p>Exatamente... não sei se respondi à pergunta toda?</p> <p><b>Respondeu, respondeu...</b></p> <p>Mas eu acho que é muito importante, eu sinto-me muito apoiada quando posso solicitar a ajuda da minha coordenadora. E certas coisas que, se calhar, eu não tenho tempo... um telefonema, uma atividade que eu me lembro e que peço... que me aconselhe com a coordenadora pedagógica... se acha que se justifica, se me pode ajudar, se calhar, fazendo um contacto porque eu na sala não tenho tanta disponibilidade ou fazendo a ponte entre aquilo que eu sinto e que,</p>	<p><b>CPA9.</b></p>	<p><b>CPA10.</b></p>	<p><b>CPC11.</b></p>	<p><b>CPC12.</b></p>	<p><b>CPC13.</b> Pois... estratégias que eu usei...</p> <p><b>Para além dessa, dessa escuta ativa que já referiu...</b></p> <p>As estratégias acabam por ser as reuniões semanais... tínhamos um dia estipulado para reunir... além dos assuntos que a diretora técnica nos fazia chegar através de ofícios, às vezes, que a Câmara organiza e etc., a diretora técnica passava-nos alguma informação, assuntos e propostas que iam surgindo, nós fazíamos chegar essa informação às restantes colegas... havia assuntos de... problemas com crianças que iam surgindo ou com pais... era dada abertura às colegas para que expusessem esse tipo de situações e, muitas vezes, a psicóloga clínica estava presente também para ajudar a compreender essas situações... Além disso, procurava-se dar espaço às colegas para que se manifestassem e para que participassem também elas... para que não fosse, que tivessem uma participação ativa... não era só “Vamos fazer assim!”, não era impor, era dada a possibilidade às colegas de participarem, de darem a sua opinião, tentarmos repartir e dividir as tarefas por todas... cada uma ia pesquisar determinada coisa... havia um trabalho de equipa! Procurávamos trabalhar muito em equipa. As questões que cada uma tinha, fazíamos questão de as registar, colocá-las à diretora técnica e devolver a resposta, depois, também às colegas... houve muito essa preocupação. Houve também a preocupação, na altura, eu recorde-me, organizamos um <i>placard</i> para colocar aqui em que cada uma partilhava algumas das atividades que ia fazendo... ensinava uma canção e então, vinha cá e punha... ou um poema, uma</p>

<p>resolver, e não que me vissem como uma figura autoritária!</p>	<p>muitas vezes, a coordenadora sempre vai tendo um espaço, ou até fora do horário laboral, para falar com a diretora técnica, pedindo: “Olha, pede à irmã se eu posso fazer isto ou aquilo...”, pronto.</p> <p><b>Criando um elo.</b></p> <p>Há um elo, sim, sim. Da minha parte sinto isto, neste momento que não sou.</p> <p><b>Pois, porque tem os dois lados...ser coordenadora e...</b></p> <p>...e ter o apoio da coordenadora!</p>				<p>dobragem... acabava por ser, também, uma reunião ou...um ponto de encontro em que se partilhavam as experiências...houve essa preocupação! Mais...? Pronto, procurava, também, muitas vezes, resumir os assuntos e mesmos os planos de atividades e das épocas festivas, nomeadamente, porque era aqui que era planeado em conjunto...resumir essa informação em forma de tabelas e de quadros e expor para que não houvesse esquecimentos e para que as colegas fossem relembrando os prazos de entrega disto, prazos de entrega daquilo...pronto, no fundo, organizar muito a informação e expor muito a informação e trocar essa experiência. Basicamente foram essas as estratégias que eu mais usei.</p>
---	--	--	--	--	--

### 8: Há/houve algum modelo subjacente?

<p><b>CPB1.</b> Modelo como?</p> <p><b>Se adotaram ou se adaptaram algum modelo de gestão da qualidade...alguma forma de ajudar a implementar esses formulários...esse tipo de impressos...?</b></p> <p>Eu, eu...eu não estou muito dentro de... não faço parte de... mas há, há! Então não há?! Como é que se chama? Há o manual da segurança social e há outro...</p> <p><b>Serão os dois da segurança social? O dos processos chave e o outro...</b></p> <p>Não...é, se calhar é!</p>	<p><b>CPB2.</b> Trabalhamos...cada qual tem o seu projeto, o seu tema...a única coisa em que nos juntamos é... Ah, temos no Carnaval! No Carnaval temos um...adotamos agora um sistema que...como são muitos grupos a desfilar, dantes escolhíamos um tema ou chegámos a ir, cada sala fazia o seu tema...agora optamos sempre por seguir o tema desenvolvido na sala dos cinco anos. Portanto, o tema que a educadora dos cinco anos estiver...está a desenvolver, as colegas vão...todas as salas vão... No ano passado era a prevenção rodoviária, fomos todas de sinais de trânsito...este ano, como sou eu, é os monumentos históricos do distrito, fizemos um carro alegórico do castelo de Porto de Mós e</p>	<p><b>CPB3.</b> Não.</p> <p><b>Na altura não? E agora há algum modelo de qualidade que esteja a ser implementado ?</b></p> <p>Sim, nós temos... temos um modelo de qualidade aí... é assim, eu não</p>	<p><b>CPB4.</b></p> <p>.</p>	<p><b>CPB5.</b></p> <p>.</p>	<p><b>CPB6.</b></p> <p>.</p>
--	--	--	------------------------------	------------------------------	------------------------------

<p><b>Há mais, há mais...</b></p> <p>Pois...porque há outro! nós podemos conseguir a certificação através desse da segurança social ou através do outro...ou estou enganada?</p> <p><b>Não, não...está certa! Aliás...muitas instituições, uma vez que não houve formação, não houve diretrizes nesse assunto, muitas instituições pensam que são obrigadas a implementar o modelo de gestão da segurança social!</b></p> <p>Mas não é fácil...e aqui nós nunca vamos conseguir! Eu acho que não...</p> <p><b>Dá muito trabalho....e tem que haver trabalho “de cima”...</b></p> <p>Mas para além do trabalho é preciso mudar outras coisas! Não é...é assim, nós podemos estar abertas a isso, a esse trabalho, mas depois é preciso haver outras coisas ao lado que ajudem a fazer isso.</p> <p><b>O que tenho sentido de grande parte das instituições...pronto, eu dou formação nessa área, e o que tenho sentido é que fica pelas educadoras...há um grande esforço por parte das educadoras em implementar e...</b></p> <p>Mas elas começaram porquê? Por iniciativa delas?</p> <p><b>Porque ouviram dizer que é obrigatório... as próprias instituições, as próprias direções ouviram dizer que é obrigatório. Mas não perceberam que tem que partir de cima...é complicado... Há instituições em que, realmente, a direção está envolvida e está empenhada mesmo que não consiga melhorar infraestruturas...</b></p> <p>Pois, às vezes não é possível...mas é assim, nós tentamos fazer mas temos que ter apoio por parte da direção e temos que ter ajudas...e é assim, numa instituição onde trabalhem poucas pessoas...é muito complicado.</p>	<p>fomos todos de reis e rainhas, e princesas e bobos da corte...ai é que realmente, vamos todas de encontro ao...trabalhamos todas no mesmo sentido...mas de resto, não, cada qual tem o seu projeto e não seguimos, assim, nenhum modelo...O projeto educativo, este ano está a acabar e temos que fazer um novo...não sei bem como...</p> <p><b>O projeto educativo e, derivado desse, o projeto curricular de creche e de pré-escolar... em termos de creche, não estão a implementar o modelo da Segurança Social?</b></p> <p>Para o projeto?</p> <p><b>Não, em termos de creche...de creche, não sei se estão a estender ao pré-escolar...estão a implementar o modelo da Segurança Social?</b></p> <p>De implementação da qualidade? Sim, sim...e também estamos a fazer no pré-escolar. As minhas colegas este ano...eu ainda não fiz sobre os moldes...e as minhas colegas também não porque andámos ali um bocado às voltas e não nos entendemos muito bem com aquele modelo de projeto...aquela tabela e aquela...é um bocado, um bocado complicado...mas estamos a tentar...</p>	<p>fiz, eu não fiz... as colegas fizeram formação na qualidade e têm-me dito algumas coisas... mesmo os novos impressos... tem-me sido transmitido...</p> <p><b>No que se refere ao da Segurança Social?</b></p> <p>Sim ...</p> <p><b>E estão a implementar na íntegra, estão a adaptar...?</b></p> <p>Foram adaptados, foram adaptados... e penso que para o ano vamos alterar as fichas,</p>			
---	--	--	--	--	--

<p><b>Precisamos de uma secretária, muitas vezes!</b></p> <p>Depois o trabalho com as crianças fica onde? É muito complicado...</p>		<p>por exemplo, os modelos de avaliação...vai ter que haver ali alguns ajustamentos.</p>			
<p><b>CPA7.</b> Naquilo que eu conhecia de colegas como coordenadoras...nunca cheguei lá, não é? Mas tentei!</p>	<p><b>CPA8.</b></p>	<p><b>CPA9.</b></p>	<p><b>CPA10</b></p>	<p><b>CPC11.</b></p>	<p><b>CPC12.</b> <b>CPC13</b></p>

### 9: Qual é o papel do coordenador enquanto supervisor?

<p><b>CPB1.</b> Mas para tentar implementar o manual, é isso?</p> <p><b>Para melhor o serviço desenvolvido...não tem que ser implementar o manual mas sim em termos de qualidade, de garantir a qualidade na instituição.</b></p> <p>É assim, se realmente for uma pessoa mais disponível, pode tentar procurar informação e transmitir às educadoras mas, é assim, sozinho, também não, não vai fazer sozinho...tem que pedir o apoio às educadoras porque somos nós que trabalhamos com as crianças mas, sendo uma pessoa mais disponível, pode ser ele a procurar informação...e depois transmitir.</p> <p><b>Acima de tudo, tem que ser uma parceria...</b></p> <p>Sim...é assim, não pode chegar ao pé de nós: “Toma lá.” Não é assim, não é? E depois nós olhamos: “Não, isto não se aplica à nossa realidade, nós não trabalhamos com isto, nós não fazemos isto, não pode ser assim...”</p> <p><b>Que é um dos problemas do manual da Segurança Social...em</b></p>	<p><b>CPB2.</b></p>	<p><b>CPB3.</b> É assim, eu acho que a melhor forma é trabalharmos em equipa, em conjunto...não é pelo facto de ser coordenador que...quer dizer, pode ir... pode ir pesquisar mais coisas e dar ideias mas acho que todos devemos trabalhar...</p> <p><b>Exatamente, tem que ser um trabalho de equipa...</b></p> <p>Sim, tem que ser um</p>	<p><b>CPB4.</b></p>	<p><b>CPB5.</b> O papel de quê? Do coordenador?</p> <p><b>Do coordenador...pronto, neste caso...</b></p> <p>É mais orientar... quando temos dúvidas, dirigimo-nos a ela para tirarmos dúvidas, para nos esclarecer...agora começámos com isto dos PI's, pronto...andávamos aqui um bocado perdidas...mesmo com o novo modelo de projeto pedagógico, andávamos um bocado perdidas e ela como estava mais dentro...é com ela que vamos ter...nós estamos todas ao mesmo nível</p> <p><b>Acaba por se sentir mais à-vontade...</b></p> <p>É mais à vontade...não é o mais à-vontade porque isso do à-vontade estamos todas...</p> <p><b>No sentido da informação que é prestada...</b></p>	<p><b>CPB6.</b> Esse será, então, de acordo com a pergunta seguinte, o papel da coordenadora enquanto supervisora.</p> <p>Exatamente...</p>
---	---------------------	---	---------------------	---	---

<p><b>muitos casos não se aplica à nossa realidade...</b></p> <p>Pois... e, se calhar, muitas instituições pensam que têm que fazer exatamente o que lá está e não é.</p> <p><b>Precisamente porque “caiu de para-quedas”...</b></p> <p>E não é, não tem que ser exatamente, nós temos que adaptar à nossa realidade, não temos que fazer igual aquela instituição ou outra instituição, pronto...temos que adaptar.</p> <p><b>E é mesmo esse o objetivo do da Segurança Social, apesar de...</b></p> <p>Pois... e eu não estou muito dentro disso mas já ouvi muitas pessoas e várias opiniões e nunca é a mesma! Às vezes, saímos mais confusas, noutras saímos mais esclarecidas e às vezes sinto, por exemplo, quando saio de uma formação...às vezes sinto: “Mas isto afinal é muito fácil!”. Para além do tempo que precisamos para fazer, pronto, mas é mesmo isso...as pessoas acham que têm que fazer o que lá está... e não é.</p>		<p>trabalho de equipa!</p> <p><b>Mas acha importante haver uma pessoa que ajude a orientar...?</b></p> <p>Sim... foi o caso da Vânia, que estava mais... à frente e é que nos ajudou...e eu, por exemplo, como não fiz formação na qualidade e como eu estava no pré-escolar e vim para creche... quer dizer, ela ia-me falando alguma coisa mas quando eu entrei no terreno e vi...as avaliações... é que eu vi mesmo o que é que era! E mesmo assim, há sempre coisas novas...sempre!</p>		<p>Ah, sim, ela tem mais conhecimentos, sim é a esse nível porque ela fazia parte da equipa da qualidade, pronto, e assistiu a tudo e... é a tal coisa, está mais disponível. Por exemplo, a Cristina está com um grupo de cinco anos...não vou estar: “Cristina, olha...”, quer dizer... E depois, é assim, dantes tínhamos uma hora de preparação que nos foi retirada. Nessa hora, juntávamo-nos todas e havia muita coisa que íamos trocando informação e, neste momento, não...temos horários desencontrados, horas de almoço desencontradas e não temos tanto tempo para falarmos umas com as outras sobre estes assuntos. E então a Vânia é a pessoa que está mais disponível, na secretaria ou anda por aí e, normalmente, é com ela que vamos ter... Eu, pelo menos... é mais com ela.</p>	<p><b>Esse fornece as ferramentas...</b></p> <p>E o apoio! Também é bom, também é preciso o apoio moral!</p>	
<p><b>CPA7.</b> Apoiar e tentar que a pedagogia... a ação do educador enquanto...na sala, se consiga conciliar</p>	<p><b>CPA8.</b> Sim, sim. Por exemplo, às vezes, há momentos, durante o ano, em que parece que nos afastamos um bocadinho dos objetivos do projeto educativo ou porque há datas que se</p>	<p><b>CPA9.</b> Eu acho que é de apoio, interligação da equipa pedagógica com a parte técnica, com a direção, neste caso, é a direção da casa; acho que deve</p>	<p><b>CPA10.</b> Sim, de ajudar e tentar arranjar recursos para que se possam por</p>	<p><b>CPC11.</b> Como estávamos a falar...em relação a supervisionar trabalho de sala, não supervisiono. Depois, acho que é um apoio às outras colegas, às questões que possam colocar... mas volto a referir, não tanto como coordenadora</p>	<p><b>CPC12.</b> Do coordenador pedagógico? Eu acho que tem a ver com a</p>	<p><b>CPC13.</b> É... é... é aquele papel de ligação, que eu acho que acaba por ser um papel de ligação, alguém que também gere...acaba por ser um gestor de opiniões, de questões...acaba por ter que gerir a opinião de cada uma, o</p>

<p>também com a relação que tem com a coordenadora e que, ambos consigam... que a coordenadora consiga... que, através da relação de amizade que têm, consiga levar o educador... se houver algum problema, consiga levar o educador a pensar sobre a sua prática.</p> <p><b>Exato... Ou seja, promover a reflexão a partir de uma relação positiva... construída ou que se vai construindo entre colegas, entre pares?</b></p> <p>Sim.</p>	<p>começam...nem sempre conseguimos dar a volta às festividades de forma a conseguirmos integrá-las no projeto ou, às vezes, é um bocadinho o alertar..."Olha, estamos a afastar" ou "Há este ou aquele objetivo que não está a ser bem trabalhado...vamos aqui arranjar umas estratégias para, não nos afastando do trabalho de sala, também conseguirmos dar resposta a isto que tínhamos inicialmente pensado" ou "Porque é que não está a acontecer?". Às vezes chegamos ao fim e o caminho que nós planeámos levou outras voltas...</p> <p><b>Também faz parte...</b></p> <p>Também faz parte... ou "Porque é que isso aconteceu?" – pronto, também não tem que ser uma coisa rígida e às vezes consegue-se dar...</p>	<p>de estar realmente a apoiar as colegas dentro dos assuntos... vá lá, para mim, o supervisor não é um fiscal: é mais uma pessoa que está para apoiar e ajudar a decidir porque, para mim, não faz sentido uma pessoa só, faz mais sentido enquanto equipa, podermos decidir e podermos coordenar.</p> <p><b>Será um supervisor entre pares?</b></p> <p>É um supervisor entre pares, para mim, sim, é o que faz sentido. Pode haver um sempre, pela especificidade de funções, numa situação ou noutra, mas acho que faz sentido sempre como apoio e como interajuda na equipa</p>	<p>as coisas em prática... recursos em termos de material ou de espaços como a nível, até, de estratégias pessoais – às vezes, até nós nem nos apercebem os que temos dificuldade ...</p> <p><b>Exato, e a própria experiência a...</b></p> <p>...e a experiência também.</p>	<p>porque realmente... é assim, este ano estou eu, para o ano vai estar outra colega e se calhar vão...</p> <p><b>Vão continuar a procura-la a si?</b></p> <p>Sim, se calhar procuram...é assim, a gente também se dá mais ou menos bem com todas... a nível de relacionamento mas... penso que também pela experiência... que também seja nesse aspeto, não tanto como coordenadora... eu sei que aqui o principal era...</p> <p><b>Não, não, é mesmo isso que eu quero saber...</b></p> <p>Penso que passa por aí...as colegas procuram-me realmente para colocar questões e procurar soluções também um bocado pela experiência. Se fosse eu... "Como é que fazia, porque têm esta realidade assim"... "Como é que podia ser?". Depois também é fácil chegar às outras colegas porque, realmente, as outras colegas também têm uma palavra a dizer. Penso que passa também um bocado por aí...</p>	<p>forma de organizar as coisas e de dizer exatamente o que é que cada uma tem que fazer, coordenar um bocadinho o trabalho das colegas e também ir dando sugestões e alternativas , se calhar, para aquilo que aparece no momento ...</p> <p><b>Organizar e enriquecer , portanto...</b></p> <p>Exatamente ... acho que sim...</p>	<p>que é que cada uma acha que se deve fazer ou não se deve fazer e depois, além de gestor, o elo de ligação entre a equipa e a direção, entre o órgão máximo da instituição, entre...</p> <p><b>...o órgão de gestão...</b></p> <p>Sim, porque é importante que as coisas cheguem a algum lado e não sejam só discutidas e faladas e fiquem por aqui. Acho que o grande papel, do meu ponto de vista, é esse mesmo: fazer com que a opinião da equipa técnica seja ouvida e que se faça alguma coisa. Enfrentar, lutar para que se consigam resultados porque reunir e conversar e, depois, as coisas ficarem no <i>dossier</i> não vai resolver nada! Foi aqui que eu achei e que tentei que acontecesse muito: "Vamos! Se esta é a nossa opinião, se estes são os nossos direitos, se as nossas crianças têm direito a A, B ou C, vamos fazer com que seja assim!". E tentávamos, argumentando, expondo que achávamos que fosse assim, que não concordamos que seja assim...havia muito esse espírito crítico.</p>
---	---	---	---	---	---	---

		pedagógica.				
--	--	-------------	--	--	--	--

### 10: Que dificuldades sentiu / sente no desenvolvimento das práticas de coordenação/supervisão?

<p><b>CPB1.</b> A dificuldade...eu só estive um ano...a dificuldade é que nós acabamos por não fazer aquilo que devíamos fazer...é mais isso...</p> <p><b>Acaba por não desempenhar as funções que lhe estão inerentes...</b></p> <p>Exatamente, não sentimos a direção muito presente nem a direção está aberta para nos ouvir...</p> <p><b>E em termos de, como eu disse no início, há sempre alguém que acaba por “comandar as tropas” e estar disponível para...</b></p> <p>Neste caso é o diretor...</p> <p><b>Não, não... em termos de colegas... alguém que se destaca quando uma colega está aflita com alguma coisa...</b></p> <p>Sim, há sempre alguém que vai mais á frente, há sempre uma colega que acaba por...é assim, este ano não há ninguém, nós é que, entre nós, pedimos ajuda umas ás outras mas não há ninguém para irmos ter com ela...</p> <p><b>Mas mesmo nas instituições em que há coordenadora, vocês este ano não têm coordenadora, efetivamente, mas</b></p>	<p><b>CPB2.</b> A dificuldade era mesmo a gestão de pessoal. O pessoal para mim foi sempre a pior parte. É complicado ver quem é que vai fazer as substituições, é complicado. E o que me custava mais a mim era, às vezes, a incompreensão por parte das colegas...às vezes gera-se um bocado...às vezes, somos vistas um bocado...ninguém quer sair ou fazer mais tempo, nem sempre querem... ou, se eu dou uma ordem...porque, é assim: às vezes vinha ordem da parte da chefia e eu é que tinha que transmitir. E às vezes a ordem não era bem recebida e...depois eu é que ouvia, eu é que ouvia as críticas e essa parte custava-me um bocado. E eu estava sempre a dizer: “Olha que isto não vem de mim, isto vem da direção! Eu não tenho nada a ver com isso, só estou a transmitir, só estou a transmitir o que...só estou a transmitir o que me disseram...”. Essa parte...</p> <p><b>Pois, era uma coordenadora entre pares, não é?</b></p> <p>Eu até não desgosto, pronto... sou sincera, não desgosto. Até não me faz diferença, nas vezes em que estive com a coordenação...se tivesse que andar a supervisionar as minhas colegas, se calhar já não ia gostar tanto...mas também nunca o fiz, das vezes que fui coordenadora, também nunca o fiz mas não é uma coisa que eu desgoste. Mas, é a tal coisa, consome muito tempo e uma pessoa não pode desligar mesmo até porque há</p>	<p><b>CPB3.</b> Pronto, é que nem toda a gente... é assim, estar a mandar, entre aspas...há pessoas que nem sempre aceitam...mas eu não vejo isso entre as colegas, vejo isso mais... por exemplo, o pessoal auxiliar. Eles acham que a gente... por vezes, que a gente não entende bem e que tem mais uma tarefa para fazer... tentamos coordenar as coisas...</p> <p><b>Será então a nível da gestão do pessoal não</b></p>	<p><b>CPB4.</b> É assim: pouco tempo por parte das educadoras, para estarem um bocadinho mais abertas e conseguirmos levar a qualidade um bocadinho mais à frente...foi o que eu senti e continuo a sentir... sinto, também da parte delas, ou senti.....agora já não sinto tanto, a pouca adesão, a pouca abertura para nós melhorarmos o serviço...</p> <p><b>E enquanto coordenadora, supervisora... dificuldades no sentido de apoiar esse...</b></p> <p>Sinto, sinto...o meu tempo também é pouco, havia de haver uma pessoa só dedicada à coordenação, havia também de haver só uma pessoa ligada à</p>
--	--	---	---

<p><b>há questões que não é necessário levarem á coordenadora...há alguém que procurem mais diretamente, alguém quem se sintam mais á vontade?</b></p> <p>Não, não...entre nós, não...entre nós, a coisa não corre mal...é um grupo pequeno, corre bem quando vamos pedir ajuda umas ás outras. Realmente, sentimos necessidade porque...de estar disponível para determinado assunto, para marcar determinada festa...pronto, nós...temos que ser nós a sair da sala...andar á procura, não é andar á procura...ir perguntar. Se houvesse uma coordenadora, isso não acontecia.</p>	<p>certas coisas que nos passam ou que a gente esquece e vem logo a outra: “Ai, porque...não sei quê, não sei quê...”. E nunca mais me lembrei! No outro dia, vem a outra... Parece que temos que ser infalíveis e não...e as nossas colegas que não estão com isso parece que não reconhecem que também falhamos, é como tudo! Às vezes, o que me custava mais era, por exemplo, as trombas das colegas por causa de alguma coisa não correr bem...essa para mim era...e ter que levar trabalho para casa também...</p>	<p><b>docente...</b></p> <p>Exato.</p> <p><b>A nível da gestão do tempo... não houve dificuldades? Conflitos?...</b></p> <p>Não, não, não...</p>	<p>qualidade, pronto, só para aquilo... é o que eu sinto e senti desde o início quando nós começámos a interagir com a qualidade. Nunca pensei que fosse isto tudo mas acho que veio facilitar o nosso dia-a-dia, pronto... e veio-nos salvar em muita coisa...</p>
<p><b>CPB5.</b> Dificuldades...é assim, no ano passado, não tive dificuldade. É assim, eu achava que, apesar do pouco que pagavam, para isso eu nem merecia aquele dinheiro...raramente era solicitada para alguma coisa... É assim, com as colegas, sim, com as colegas...mas, como tinha um papel muito pouco ativo porque nos foram retiradas algumas funções...pronto, às vezes, é o que eu digo, uma pessoa sentia-se um bocado desmotivada...quero dizer: “Estão-me a pagar para quê, para estar aqui a gerir o pessoal?”. Foi isso que eu senti durante um ano inteiro! Só mesmo... No outro ano, não, no outro ano foi completamente diferente. Já me perdi na pergunta...</p> <p><b>Dificuldades...</b></p> <p>Ah, as dificuldades que eu senti como coordenadora... é assim, pronto, sou coordenadora porque isto é imposto, não é porque queira muito ser...aliás, aqui dentro acho, toda a gente, se pudesse passava-lhe um bocado ao lado, acho eu...porque...isso não é um papel muito bom. Uma pessoa, às vezes, tem que fazer um bocadinho de má...quando há colaboração entre colegas...colegas, no geral, não digo colegas educadoras...no geral...quando há colaboração, torna o trabalho um bocadinho mais fácil mas, é assim, somos sempre nós que vamos ouvir, temos que dar a cara, muitas vezes, por decisões dos outros! Nós é que levamos, nós é que ouvimos...não sei se a Mónica já passou por isso?</p> <p><b>Sim, sim...</b></p> <p>E uma pessoa, às vezes, mesmo não concordando com determinadas decisões, nós temos</p>	<p><b>CPB6.</b> A grande dificuldade que eu senti era mesmo aquilo que eu disse...o achar que não tinha tempo nem capacidade de resposta para as solicitações externas porque é assim: eu não podia sair da sala e, estando na sala, é complicado eu conseguir responder.</p> <p><b>E as colegas irem à sala para colocarem as questões...</b></p> <p>Essa foi a principal dificuldade que eu achava, que eu</p>	<p><b>CPA7.</b> Os obstáculos é, muitas vezes, o mau feitio de algumas pessoas e que, muitas vezes, quanto nós vemos as coisas de forma positiva, os obstáculos são mesmo as pessoas que encontramos! Porque... havia pessoas que, simplesmente, não estavam dispostas e que...</p> <p><b>Não estavam disposta a “receber” da coordenadora ou não estavam dispostas, de um modo geral, a colaborar?</b></p> <p>Eu acho que era de um modo geral a colaborar como equipa e queriam ir só para a sala e... Eu estou a falar agora, especificamente, de quando</p>	<p><b>CPA8.</b> Eu penso que foi...a maior dificuldade foi essa. E depois, uma dificuldade que eu senti tem a ver com a minha maneira de ser e isso, às vezes, é o mais difícil de mudar...porque, é assim: o que nós sentimos na prática não é aquilo que uma diretora, que uma direção técnica sente... pronto, e, às vezes, sensibilizar a parte técnica para coisas que, na parte pedagógica, deviam ser feitas... tive alguma dificuldade em me adaptar. Por exemplo, quando eu achava que algo era muito evidente e que, na parte pedagógica, devia ser feito e a direção técnica não sentia da</p>

<p>que dizer: “Olha, agora vai-se fazer assim”. Isso eu não gosto...</p> <p><b>Pois, mas há uma hierarquia...</b></p> <p>...isso eu não gosto! Não gosto porque não consigo... pronto, uma pessoa tem que conseguir motivar a equipa... Por exemplo, o ano passado senti isso na pele porque, quando uma pessoa sente uma equipa...equipa...trinta pessoas desmotivadas! Onde é que nós vamos arranjar motivação para motivar? É que senti isso no ano passado, senti isso na pele! E é assim... mas as pessoas refileavam e protestavam mas faziam sempre o trabalho delas mas não é fácil. Uma pessoa nunca consegue agradar a toda a gente...e, muitas das vezes, não era eu que estava a impor as coisas, as coisas eram-me impostas a mim para eu impor aos outros! E isso, às vezes, é que é um bocado...e pronto, não concordando, muitas vezes, com determinadas coisas...e temos que...e, eu no ano passado, senti isso um bocado... uma equipa desmotivada... Porque eu, da outra vez, podia haver desmotivação mas era uma fase de mudança, toda a gente queria mudança. Mesmo eu estava motivada para motivar os outros! No ano passado foi uma diferença abismal, estava deserta que chegasse ao fim do ano para acabar! E da outra vez, estive dois anos seguidos e não me custou, pronto... e, no entanto, passei muita noite sem dormir e desta vez não me tirou o sono! Nessa altura eu sentia um peso muito grande em cima de mim porque era desde... o doutor estava, pela primeira vez, era tudo novo para ele...houve muitas decisões que foram tomadas pela primeira vez e nós pensávamos...eu pensava: “Onde é que me estou a meter? Será que isto...vai correr tudo bem?”. Pronto, havia, assim, muita coisa que, pronto, me deixava insegura...deixava-me apreensiva... Houve colegas que foram para a reforma, havia POC's que estavam aqui a trabalhar, por exemplo, havia um leque delas...cinco ou seis, acho, na altura e... “De entre elas, escolha duas!” São decisões que uma pessoa toma e que...</p> <p><b>Tiram o sono!</b></p> <p>...primeiro, é estar ali a discriminar, não é? Estar ali a discriminar e eu: “Mas eu não quero esta responsabilidade!”</p> <p><b>Pois, é estar a mexer com a vida das pessoas...</b></p> <p>Mas o doutor dizia: “Não, mas tem que me ajudar.” E, pronto, compreendia-se, ele estava</p>	<p>sentia.</p> <p><b>E depois, a nível de gestão de grupo, liderança...como referiu logo no início...</b></p> <p>Pois, pois, pois. É complicado... tanto é complicado que chegámos mesmo à conclusão que não era funcional e então, este ano, experimentámos este novo modelo...é uma experiência...</p> <p><b>De não ter coordenador?</b></p> <p>Que eu achava que isso não era possível!</p> <p><b>E está a funcionar?</b></p> <p>É assim: nós temos espírito de equipa mas não temos trabalho de equipa! Não há por onde pegar, não há</p>	<p>eu fui coordenadora porque eu senti... a diferença que eu senti de um sítio para o outro é que, apesar de haver lá muitas relações de amizade, aqui não há tantas relações de amizade mas a equipa funciona. Também somos menos... não é?</p> <p><b>Mas, se calhar as relações de amizade e o excesso de confiança acabam por gerar algumas situações mais difíceis de gerir...</b></p> <p>Exato. Aqui a equipa funciona, apesar de chocarmos, muitas vezes, umas com as outras mas depois o resultado final é mais positivo. Também em termos de direção, temos a direção mais presente e também decide muita coisa. Ali, não... do outro lado, onde eu estive como coordenadora, as educadoras e a equipa pedagógica é que decidiam mas também não funcionava tão bem a equipa...era o que eu sentia. Mas também havia mais laços de amizade entre algumas pessoas e</p>	<p>mesma maneira, eu tive alguma dificuldade em aceitar que, às vezes, uma coisa tão simples, não pudesse ser mudada. Pronto, mas isso tem a ver com a minha maneira de ser...</p> <p><b>É assim, com as diferentes visões que as pessoas têm da realidade...</b></p> <p>Pois... e uma direção técnica tem sempre...é assim, o seu papel também difere um bocadinho da pessoa que está à frente e depois há diretores mais sensíveis que outros e, pronto, eu tive um bocadinho de dificuldade nesse aspeto...quando, às vezes, surgia um “não” em coisas muito simples que eu achava que eram pequenas coisas que eu achava que iam melhorar muito...mas isso eram coisas que eu sentia...</p> <p><b>Ou seja, foi mais difícil gerir com a</b></p>
--	---	---	---

<p>cá há pouco tempo e não conhecia... eu já andava a acompanhar o trabalho delas há um ano! Pronto, e aí...por isso é que eu digo, foi uma diferença da noite para o dia. Mas motivava, motivava... motivava porque era esperança de ver, de contribuir para uma boa imagem. Durante uns tempos isto andou aqui com uma má imagem por causa dessa pessoa que saiu e nós queríamos era levar isto para a frente e tentar levar as coisas da melhor maneira.</p> <p><b>Pois... e agora, se calhar, falta essa motivação...</b></p> <p>Agora as coisas estão diferentes, muito diferentes...</p>	<p>milagres...nós não temos tempo em comum, não pode haver trabalho de equipa! É complicado...</p>	<p>que, depois, enquanto equipa pedagógica, entravam mais em choque.</p>	<p><b>administração do que com a equipa de educadores?</b></p> <p>Sim, sim, foi muito complicado...</p>	
<p><b>CPA9.</b> Muitos, muitos, muitos! Além da coordenação, também senti alguma oposição de algumas colegas porque nem toda a gente vem... há pessoas que acham que tinham prioridade, que tinham não sei o quê...aqui nesta casa...</p> <p><b>E acabam por se revoltar, entre aspas, contra a pessoa?</b></p> <p>Sim...acham que... E depois é assim: aqui nesta casa, quando esse tipo de</p>	<p><b>CPA10.</b> As dificuldades que eu senti mais, até têm a ver com o horário... como tenho um grupo e, como tenho um grupo de crianças pequenas em que é muito necessária a minha presença e, não havendo recursos humanos para ficar outra pessoa no meu lugar, é complicado gerir a coordenação e deixar a auxiliar sozinha para pequenas coisas que, às vezes, é preciso decidir ou é preciso ir ali...</p> <p><b>Pois, que têm que se resolver na hora!</b></p>	<p><b>CPC11.</b> É assim, isto é sempre complicado quando a diretora falta e tem que se organizar o serviço na ausência das colegas, que é um bocado chato para mim ter que mandar nas outras...tor na-se um bocado complicado . É aquilo que me</p>	<p><b>CPC12.</b> É assim: era a primeira vez que eu estava a ser coordenadora pedagógica e ainda tínhamos as colegas da segurança social de que falámos á bocado e que tinham sido todas coordenadoras antes de nós, nós Santa Casa... eramos as primeiras e ainda estávamos... como é que eu hei-de dizer?... estávamos a ter os primeiros passos na coordenação e foi preciso muito apoio também da doutora porque não sabíamos...eu, pelo menos, não sabia ao certo qual era o papel de coordenar, não é...</p> <p><b>Exato, algum desconhecimento das funções...</b></p> <p>Ela foi-me explicando e foi-me pondo à vontade, pronto,</p>	<p><b>CPC13.</b> É assim...olhando à nossa prática, nós temos uma boa relação com a diretora técnica e isso é uma mais valia! Acredito que noutros estabelecimentos de ensino isso não acontece. O facto de haver uma boa ligação e uma boa relação... isso facilita porque sabemos que, à-partida, nos vão ouvir – porque o difícil é que nos oçam!</p> <p><b>Exato, não é tanto ter sempre uma resposta positiva mas...</b></p> <p>...darem-nos a possibilidade de expormos aquilo que nós achamos, aquilo que a equipa acha e ainda nos pedirem a opinião: “Então, o problema é este. O que é que acham que se pode fazer?”. “Nós achamos que, se formos por este caminho ou por aquele...”. E se formos ouvidos, essa boa relação favorece a tomada de decisões e a resolução dos problemas.</p> <p><b>Então, essa boa relação é um adjuvante ao desenvolvimento da...?</b></p> <p>Acho...acho e senti! O que também senti, é assim: essa boa relação não surge ao acaso. Acho que o coordenador pedagógico tem que saber argumentar...uma coisa é nós chegarmos ao nosso superior e dizermos: “Achamos que tem que ser feito assim”. Mas não há argumentos! Se nós soubermos justificar, e foi aqui que eu achei...e que às vezes as colegas diziam-me: “Tu consegues porque te dás muito bem com a diretora!” As coisas não funcionam assim...a diretora ouve quem sabe explicar, ou pelo menos tenta explicar porque é que tem que ser assim. O importante é: “Achamos que deve ser assim por este e este motivo”. E saber argumentá-</p>

<p>cargo é proposto pede-se muito sigilo, muito segredo e nós, equipa, fazemos por cumprir...acho que a pessoa deve cumprir, deve ter essa capacidade...e depois, surgem...acaba por encontrar muitos conflitos e muitas oposições entre as colegas...que deveriam perceber, penso eu...e depois, algumas, acabam por se ver na mesma situação e percebem - depois também lhes calha!</p> <p><b>Em termos de gestão do tempo...?</b></p> <p>Gestão do tempo... tive alguma dificuldade porque, mesmo... lá está, eu tive uma dificuldade específica porque... não tenho nenhum problema em</p>	<p>... na hora. Aí é mais, é principalmente aí. Pronto, e a nível...pronto, é principalmente a nível de horários... E depois tem a ver, também...as dificuldades que eu senti depois, a nível pessoal, acho eu... a pessoa, para ser coordenadora, tem que ter um bom perfil e a capacidade de olhar e dizer: “Isto é feito aqui e vamos meter... e orientar assim!”. E eu não tenho logo aquele olhar assim... acho que a pessoa tem que ser uma pessoa com capacidade organizativa e rápida, ver o que as coisas vão acontecer e, rapidamente, conseguir arranjar... arranjar soluções ou, pelo menos, ter olho para dizer: “Preciso de soluções para aquela...”, e nem sempre eu consigo</p>	<p>dizia, ninguém gosta de ser mandado a não ser pelos superiores e eu estou ao nível das outras colegas mas, a nível de equipa as coisas até funcionam e as coisas funcionam bem...pode haver uma ou outra que faça mas que o faça mais contrariada mas as coisas até têm resultado...</p> <p><b>Não há dificuldades de liderança...conflitos</b></p>	<p>também para decidir algumas coisas... e depois, pronto, foi a partir daí que nós começámos a tentar perceber...pronto, íamos pesquisando também, íamos falando umas com as outras e algumas colegas iam também sugerindo algumas coisas, não é? E, pronto, falando umas com as outras para saber o que é que competia...</p> <p><b>Ao nível da gestão do tempo, liderança, conflitos...remuneração...não o houve...?</b></p> <p>Não, remuneração, não...pelo menos para mim, não! A nível de gestão do tempo, nós sabemos que é assim...é um bocado complicado porque exige a coordenação do nosso tempo na sala e a coordenação da equipa, não é? Às vezes, vemo-nos um bocadinho atrapalhadas para fazer isso tudo porque, por exemplo, na altura em que eu fui coordenadora...por exemplo, a Mónica imagine...a doutora dava-me um plano, porque esses planos tinham que ser feitos, ou das atividades ou de algum trabalho que nós</p>	<p>lo! “É importante isto...”Mas é importante porquê? Há que justificar isso. Eu acho que a argumentação e esse tal espírito crítico que é dado é que trazem esses bons resultados, ou pelo menos a tentativa de...</p> <p><b>Exato, facilita realmente que a pessoa consiga desempenhar bem as funções. Em termos de dificuldades...o que é que sentiu?</b></p> <p>O incentivo...o incentivo monetário! Eu falei na altura, demiti-me do cargo, demiti-me...quero dizer, não quis continuar...cheguei ao fim do ano letivo e não quis continuar porque, é assim, eu não fui eleita...eu fui...foi impingido, neste caso! Uma colega desistiu e impingiram-me a mim porque...pronto, sabem que eu gosto da área e tenho jeito para...e, de facto, eu gosto...Chegou ao final, acabei esse ano letivo porque agarrei em Fevereiro e continuei no outro ano letivo e...e não quis. Mas antes perguntei se estariam dispostos a dar-me uma recompensa, um incentivo para eu continuar e, se assim fosse, eu continuava; sem incentivos, eu não continuava porque eu tenho outras coisas para fazer e há mais colegas que poderiam querer assumir o cargo. Foi falado, não estiveram dispostos a dar retribuição nenhuma e eu não quis assumir o cargo.</p> <p><b>Pois, porque esse cargo acarreta uma disponibilidade para trabalho extra...</b></p> <p>Aliás, em tudo o que se faz sabe sempre bem um incentivo! A dificuldade foi realmente essa, o facto de não haver um incentivo que nos faça, que nos dê mais alento ainda – porque a gente sabe as dificuldades e é uma função extra que faz todo o sentido que seja paga, remunerada! A outra dificuldade é o tempo...eu ainda usufruí porque, é a tal questão...nós vamos argumentando, vamos expondo...ainda consegui uma manhã por semana para organizar informação, para preparar os assuntos da reunião, para fazer resumos e até para reunir com a diretora e para expor uns e outros, os assuntos de um lado para o outro...essa falta de tempo...no entanto, eu usufruí ainda de uma manhã – penso que a colega agora não está a usufruir...não sei se por não querer ou por não poder ou porque... não faço ideia. Basicamente, foi...foram essas duas dificuldades...porque a</p>
--	---	--	---	--

<p>assumir que é uma dificuldade minha porque já não sou nova e não sou da geração dos computadores! Nunca aprendi como devia ser embora me esforce um bocadito... na altura certa devia-me ter esforçado mais mas tinha três filhos mais novos e trabalhar a trinta quilómetros de casa e gerir o tempo não é fácil! Agora até tenho muito mais disponibilidade e muito mais facilidade porque está tudo fora de casa, está tudo formado e não sei o quê...mas, pronto, tenho alguma dificuldade com os meios audiovisuais, coisas que as colegas mais novas não têm mas também não tenho nenhum problema em assumir isso!</p>	<p><b>...pôr as variáveis todas na mesa..</b></p> <p>Pois, as variáveis todas. Eu, contra mim falo... eu nem sempre sou a pessoa que consigo ver... “Olha, isto...”. Só depois, na prática é que: “Olha, realmente, era preciso ter feito isto...e, realmente, passou-me.”. E eu acho que a reflexão sobre a ação... pronto, acho que sim... acho que, pronto... Embora, eu por mim, quando fui convidada para ser coordenadora, eu achei...perguntei só porque achava que eu não tinha perfil para ser coordenadora, acho que também passa por aí mas... também faz parte a toda a gente passar por coordenadora, acho que também faz parte a toda a gente...</p> <p><b>Exato...mas quando a equipa é boa e também ajuda! Em</b></p>	<p><b>...?</b></p> <p>Não, não, não...eu é que às vezes me sinto constrangid a por ter que mandar isto ou aquilo porque realmente é complicado ...porque eu não sou mais do que as outras...estamos todas ao mesmo nível e trabalhamos todas para o mesmo mas não há dificuldade s nesse aspeto...realmente nós é que às vezes ficamos assim por ter que</p>	<p>tínhamos que fazer, eram feitos pela coordenadora...a equipa técnica reunia mas era a coordenadora que os elaborava, portanto, logo aí, eu precisava desse tempo e ele não existia. Eu tinha que, ou deixar as crianças com as colegas ou então...</p> <p><b>Pois, a ausência de tempo letivo...</b></p> <p>Exatamente...pronto, para fazer isso... agora penso que, neste momento, a doutora esteja...e isso também foi conversado aqui, foi discutido aqui em reunião técnica com a presença da doutora, e então foi dada a essas pessoas que neste momento está a fazer coordenação, foi dada uma manhã por semana para organizar esses trabalhos. O que nós temos vindo a conversar com as colegas é que essa manhã não chega...</p> <p><b>Mas já ajuda!</b></p> <p>Exatamente...porque na altura em que eu fui, não havia mesmo nada e eu tinha arranjar um espacinho, tinha que me</p>	<p>boa relação... já falei, porque quando não acontece é difícil exercer o cargo, quando não se obtém nada do outro lado, é uma luta constante e não se veem resultados... e nós, aí, desanimamos e não dá, não dá para uma pessoa fazer nada... O que também fomos conseguindo, e por isso é que também não senti dificuldades por aí, era responsabilizar cada elemento da equipa técnica por alguma coisa. Deixaram de ser elementos passivos, como eu já frisei, e passaram a ser elementos ativos: o coordenador propunha, expunha mas era pedida a opinião a cada uma, cada uma, por exemplo, era preciso fazer qualquer coisa: “Quem é que se oferece para...?”.</p> <p><b>Era mais uma sugestão do que uma imposição...?</b></p> <p>Exato! “Quem é que passa o documento A? Quem é que pesquisa qualquer coisa?”. Pronto, foram divididas tarefas de forma a responsabilizar, também, cada uma. Para compensar um bocadinho o facto de não termos tempo disponibilizado para...pronto, então, se somos uma equipa, vamos ser uma equipa! Se não era dado tempo e se a equipa não fosse esforçada, era muito complicado. Portanto, eu acho que o facto de ser remunerada, haver uma boa relação com o superior e a equipa for realmente uma boa equipa, as coisas funcionam e vão-se vendo resultados. Agora quando essas condições não estão reunidas, é muito difícil.</p> <p><i>[A questão foi retomada pelo entrevistador]</i></p> <p><b>Voltando um pouco atrás... Agora, em relação às dificuldades, em termos de gestão do grupo, não sentiu essa dificuldade? Porque, ao fim e ao cabo, acaba por estar numa posição superior, apesar de estar num grupo de pares.</b></p> <p>Senti, de facto, senti...apesar de ter aquela manhã, nós temos sempre a consciência de que estamos a prejudicar a colega de sala, estamos a prejudicar o grupo – porque é uma manhã que não estamos lá, é uma manhã em que não se propõem atividades e em que não se está com o grupo...senti,</p>
---	---	--	---	---

<p><b>Claro, exatamente... e em pedir ajuda quando necessário!</b></p> <p>Pois... pedir ajuda, peço sempre mas nem sempre me senti muito apoiada nesse aspeto – foi uma das coisas que me custaram um bocadinho porque além de...porque, isto para falar na gestão do tempo... porque, às vezes, eu pedia ajuda e a resposta que ouvia, às vezes, por trás (porque, se me disserem pela frente, eu até consigo engolir; por trás, fica aqui uma grande coisa!) era: “Quem ganha o dinheiro que faça, que se esforce e vá buscar as coisas!”.</p> <p><b>É desmotivante...</b></p> <p>Eu não penso assim,</p>	<p><b>termos de gestão da equipa, de conflitos, de liderança...não tem sentido nada...?</b></p> <p>Algumas coisas mas... nada de... claro, algumas coisas mas nada que dissesse assim: “Olha, é por eu ser coordenadora que isto está a acontecer...”. Não acho que tivesse...nada... mas sei que há pequenas coisas que, às vezes, se apontam e que: “Olha, se calhar, se estivesse no meu lugar, se calhar verias que não era tão fácil como...!”.</p> <p><b>Por isso é que é importante todas passarem por lá!</b></p> <p>Mas, aqui assim, conflitos? Não, nós aqui até... trabalhar ... Dizer que não há nada, também...</p> <p><b>Mas, se calhar, havia</b></p>	<p>mandar fazer isto ou aquilo e torna-se complicado por aí. De resto, as colegas aceitam e até se conseguem organizar e nem é preciso estar a...</p> <p><b>Há uma predisposição para ajudar...</b></p> <p>Há, há, há...dentro daquilo que conseguem fazer as pessoas estão disponíveis e conseguem-se organizar sem ser preciso sempre estar a pedir pra fazer isto ou fazer aquilo,</p>	<p>organizar na sala e com as minhas colegas, dizer: “Olha, desculpem mas eu tenho que sair, foi-me exigido isto, tenho que sair mesmo da sala para organizar as coisas”. Agora, penso que já seja uma ajuda mas...</p> <p><b>Pois, há alturas do ano em que realmente o trabalho aperta...</b></p> <p>Exatamente, mas pronto...e em termos de remuneração, eu nunca tive nada...e posso-lhe ser sincera, eu na altura nem sabia...depois fui investigar...na altura em que eu fui nem sequer falaram sobre nada disso e depois, lá está, falando com colegas que estavam noutro sitio e conheciam colegas que estavam a exercer esse cargo é que me disseram: “Olha, mas tu ganhas alguma coisa?”. “Não.”. “Ah, mas por lei és obrigada a receber...”</p> <p><b>Pois...a pessoa dificilmente não tem que levar trabalho para casa, não tem que ficar a trabalhar fora do</b></p>	<p>de facto essa dificuldade.</p> <p><b>E em termos de grupo de trabalho, de equipa?</b></p> <p>Ah, era a isso que se estava a referir? Pensei que se estava a referir às crianças!</p> <p><b>Acaba por estar interligado...</b></p> <p>Sim, sim... porque acabamos por faltar ali, acabamos por faltar ali...Em termos de grupo...</p> <p><b>Em termos de grupo, a coordenadora é mais um elemento entre os pares, é mais uma educadora entre as restantes e, sendo coordenadora, acaba por ser hierarquicamente superior. Não houve dificuldades ao nível de conflitos, de aceitação...?</b></p> <p>Não, não...aliás, acho que isso nunca irá...Conhecendo o grupo como conheço, não aconteceu e dificilmente irá acontecer. Porque as pessoas...é um cargo que ninguém quer pelas dificuldades que eu já enunciei...ninguém quer...e, então, as pessoas... quem vier – desde que não sejam elas! - está tudo bem! É um bocadinho assim... tanto que nós... é a minha opinião e a de algumas colegas é de tentar que o cargo rode. Sendo por eleição... a nossa estratégia é mesmo fazê-lo rodar. E mesmo aquelas pessoas que acham que não conseguem, só quando passarem pela experiência é que irão saber se conseguiram ou não.</p> <p><b>Exato. E, se calhar, as mais críticas, sentindo na pele quão difícil é, acabam por...</b></p> <p>Nem mais! Por isso, quem é nomeado, ou eleito, neste caso, é sempre bem aceite...desde que não seja a nós! Mas é um bocadinho assim, sejamos realistas...e há pessoas que dizem mesmo... eu recorde-me, na altura em que eu disse que não queria continuar: “Ai, mas tu tens muito jeito, é uma</p>
---	--	---	---	---

<p>exatamente, e gosto de ajudar quando posso – agora já não ajudo com tanta facilidade porque já estou velha e farta disto! – mas, tinha vontade para ajudar e depois estas coisas... Há alturas em que se anda motivada e outras... mas isso é um problema meu...</p>	<p><b>na mesma só como educadora!</b></p> <p>Eu acho que sim. Há sempre aquelas pequenas coisas...somos humanos e somos mulheres... isto a gestão, é assim, faz parte da sociedade e da vida em comum, uns com os outros. Nem tudo corre...</p>	<p>ou trocar horários ou assim...entre elas, entre os próprios grupos...por que acaba por haver mini-grupos, conseguem-se organizar...</p>	<p><b>horário...</b></p> <p>E eu assim: “Olha, que interessante... nunca tinha ouvido falar em nada disso e também não me disseram nada disso”. Mas, lá está, nós acabamos por levar muito trabalho para casa...</p>	<p>pena, fizeste um bom trabalho.”. Tudo bem, mas agora haverá...haverão mais colegas que irão mostrar que também são capazes e que vão conseguir fazer um bom trabalho. Mas pronto, há logo essa...”Se tu desempenhas tão bem, não deves sair, deves continuar aí, estás aí tão bem...tu até tens tanto jeito e és tão organizada, podes-te manter aí os anos que quiseres!”. É um bocadinho assim...</p> <p><b>Também sabe bem ouvir! A pessoa sente-se motivada.</b></p> <p>É a única coisa que acaba por nos dar algum incentivo. É, no fim, ouvir que fizemos um bom trabalho e que o esforço, apesar de não remunerado, foi recompensado...ou reconhecido, neste caso! Acaba por ser...é o único incentivo que nós temos.</p>
---	---	--	--	---

### 11: Que formação tinha/tem para ser coordenador/a?

### 12: Sentiu necessidade de formação específica para o desempenho da função que lhe foi atribuída? Em que áreas? Como procurou colmatar essa lacuna?

<p><b>CPB1.</b> Não, não.  <b>Caiu mesmo “de para-quadras” na coordenação!</b></p>	<p><b>CPB2.</b> Não, nunca precisei, nunca precisei... nunca houve assim nada que</p>	<p><b>CPB3</b> . Não, não tenho forma ção nessa área ...  <b>E procu</b></p>	<p><b>CPB4.</b> Eu tive muita formação até a nível da qualidade, não me posso queixar... mais do que algumas colegas...</p> <p><b>E para a coordenação?</b></p> <p>...mas noto que ainda há muito para esclarecer sobre os PI’s e, pronto, a parte da...tudo o que diz respeito à cozinha para mim é zero, não estou nada dentro dessas coisas...</p> <p><b>É complicada...</b></p> <p>Pois...embora a gente...tenhamos cá dentro uma pessoa a tratar disso mas, tipo, se eu tiver que ir supervisionar a</p>	<p><b>CPB5.</b> Sim, sim, sim... nesse aspeto, o doutor tentou sempre arranjar formações... pronto, às vezes, com alguma dificuldade</p>	<p><b>CPB6.</b> É assim: nós queremos sempre aprender alguma coisa de novo...</p>
--	---	--	---	--	---

<p><b>Quando desempenho ou funções de coordenação, sentiu necessidade de formação, de colmatar essa lacuna?</b></p> <p>Não porque eu sabia que não era, que não ia desempenhar as funções que devia desempenhar... não era... se calhar,</p>	<p>precisa nesse sentido ...</p>	<p><b>rou?</b></p> <p>Não, não...</p>	<p>parte da cozinha... zero! Aí falho...</p> <p><b>Mas também são processos muito específicos...</b></p> <p>Mas, pronto... para mim é mesmo o PI que ficou ali a falhar e... o projeto de sala! O projeto pedagógico, para mim também ainda não está a 100%... mas eu sou um bocadinho assim: sinto necessidade de formação, vou a formação e vou tentando pôr aquilo em prática. Se eu sinto dificuldades quando faço à primeira... mas acho que se nós não experimentarmos, não conseguimos ver que, se calhar, aquilo não bate certo e que, se calhar, as coisas são diferentes... e, se são diferentes... porque é que são e como é que eu as vou fazer? E daí nós termos que procurar uma formação sobre esse processo, pronto... A nível de papelada de secretaria, no que diz respeito à qualidade, houve mudanças muito grandes... nós tivemos uma inspeção, pronto, veio cá uma senhora da Segurança Social há poucos meses atrás e eu estava com um bocadinho de receio... é assim: toda a nossa documentação a nível de secretaria responde aquilo que a Segurança Social quer e os manuais mas eu estava com um bocadinho de receio... "Será que está tudo, que não está?". Afinal, a parte da secretaria está excelente! E notei também... não sei se fazemos bem ou não... nós temos a parte da inscrição, renovação... portanto, faz parte do processo de candidatura mas todos os anos nós voltamos a dar o mesmo documento para os pais preencherem. Nesse sentido, eu não sei se a gente faz bem... Não, pois não? Para que é que nós estamos a repetir?</p> <p><b>Deve haver segunda parte no impresso: uma parte A e uma parte B. A parte B destina-se à renovação.</b></p> <p>Ah, ok. É assim: eu este não deparei-me com... eu senti muito isso. No ano passado foi quando nós mudámos a documentação a nível do processo de candidatura e mandámos só para os de creche... isto por o Doutor DTB achar que a parte de pré-escolar é diferente e não vamos aplicar os impressos de candidatura às crianças de pré-escolar porque a parte de pré-escolar também mete um bocadinho do ensino... como é que eu hei-de explicar... do ensino público! E então, se há folhas do Ministério para renovar uma matrícula de uma criança de pré-escolar, vamos buscar uma folha dessas. "Tudo bem, vamos experimentar!". Parte de creche tinha qualidade, parte de pré-escolar não tinha... e então, eu deparava-me com uma folha do Ministério que dizia: parte da criança e dos pais, encarregado de educação e quem vem buscar a criança á escola... se queria atividades extra ou não... e eu pensei: "Não, isto está mal... isto não se aplica a nós! E se estamos a implementar qualidade em creche, isto adapta-se ao pré-escolar!". E então, este ano, voltámos a fazer igual: creche e pré-escolar, tudo igual. Mas deparei-me com a tal dúvida que eu estava a dizer no sentido de... se a criança já é nossa e vai renovar, não faz sentido estarmos a preencher a folha toda igual, todos os anos a mesma coisa...</p> <p><b>Essas conclusões fazem parte do papel do supervisor e do coordenador!</b></p>	<p>por causa dos horários... às vezes, quando são formações em horário laboral há alguma dificuldade... nesse aspeto... mas ele tem tentado que essas formações nos ajudem de alguma forma.</p> <p><b>Ao nível da coordenação, da supervisão?</b></p> <p>Não, aí não. Nessa área, não, teve mais a ver com a qualidade, pronto, com a implementação da qualidade... e embora nem todas fossemos às</p>	<p>agora, alguma coisa específica...</p> <p><b>...para o desempenho das funções de coordenação.</b></p> <p>Não. É assim, como também não nos era exigido assim nada de muito específico... digamos...</p> <p><b>As funções acabam por</b></p>
--	----------------------------------	---------------------------------------	---	--	---

<p>se tivesse podia tentar melhorar ou alertar a direção ...</p>			<p>É o que eu digo...acho que...</p> <p><b>É estar no terreno e ir avaliando, ir melhorando...</b></p> <p>Ao irmos experimentando e aplicando as coisas é que vamos vendo se realmente aquilo faz sentido ou não...</p> <p><b>Porque a qualidade só faz sentido se tiver em vista a melhoria das práticas...e a supervisão também... o objetivo é o mesmo!</b></p> <p>Acho que nunca vamos estar a 100%, não é? Embora a gente tente sempre melhorar, acho que, de ano para ano, vamos sempre pensando: "Falta aqui uma coisinha!". E vamos acrescentando...modificando, é um bocadinho por aí...e esse papel cabe-me a mim, desde que surgiu a qualidade...</p>				<p>mesmas ações de formação, pronto...depois partilhamos...</p>	<p><b>não ser exercidas...</b></p> <p>Pois, era por aí...</p>
<p>CPA7. Não e senti muita falta.</p> <p><b>Isso... a pergunta seguinte era mesmo nesse sentido... Sentiu falta, procurou colmatar essa lacuna de alguma forma?</b></p> <p>Mais ou menos... tentei basear-me na experiência que tinha... de observar só, e do conhecimento que tinha através de colegas. E senti muita falta de ter experiência porque acho que é necessário...e outra coisa...</p> <p><b>Experiência no trabalho como educadora?</b></p>	<p><b>CPA8.</b> Não, não...</p> <p><b>E sentiu necessidade e de...?</b></p> <p>Sim, eu acho que era importante. Embora, nós aqui, todas nos apoiemos muito, havia alturas em que eu não...não... Embora, no início, eu tivesse sido</p>	<p><b>CPA9.</b></p>	<p><b>CPA10.</b> <b>E já referiu que sentiu necessidade de formação específica na área...</b></p> <p>Sim, isso... até... nunca nos foi dado diretamente as funções de</p>	<p><b>CPC11.</b> Não.</p> <p><b>E sentiu necessidade ou sente necessidade de colmatar essa lacuna?</b></p> <p>É assim, é sempre bom para nós, a nível pessoal é sempre bom... mas como já vínhamos naquela linha das colegas que foram passando e que vão fazendo... há sempre coisas a melhorar e coisas a alterar mas penso que em conjunto com todas, penso que as coisas têm resultado bem.</p> <p><b>Uma boa equipa de trabalho acaba por ajudar bastante...</b></p> <p>Sim. Também temos o...muitas vezes, o mais complicado é as épocas festivas...temos o plano e temos que o organizar mas também dividimos tudo em grupos e torna-se mais fácil e as pessoas vão cooperando e sabem que são responsáveis por fazer determinada tarefa e as pessoas aí vão fazendo...</p>	<p><b>CPC12.</b> Não.</p> <p><b>E sentiu necessidade e de procurar formação?</b></p> <p>Senti muita necessidade e, como lhe disse há pouco, não sabia mesmo...pronto, embora tivesse tido a ajuda da doutora e a documentação que ela</p>	<p><b>CPC13.</b> Não. Foi depois...</p> <p><b>Durante ou já fora...fora do tempo...de funções?</b></p> <p>Foi depois...eu pus 2010, não foi? Eu fui tirar o...a especialização em 2010/2011, não sei se ainda apanhou, se calhar ainda apanhou uma parte...eu tinha dez anos de serviço...se apanhou foi muito pouco mas eu tenho ideia que...</p> <p><b>E procurou essa formação como resposta a uma necessidade de formação nesta área?</b></p> <p>Não...é mesmo um gosto!</p>		

<p>Sim, sim... porque eu sentia-me mal preparada a nível de trabalho. Acho que ainda não estava consolidada a nível de trabalho de sala...porque ainda tinha só três anos e mesmo assim, acho que ainda hoje...e precisava de observar mais parte de coordenação e de ter formação, claro.</p>	<p>informada de quais eram as minhas competências como coordenadora, durante o ano havia alturas em que eu vacilava um bocadinho e não sabia muito bem se o meu papel deveria passar por ali ou se já estava a entrar um bocadinho no campo da direção técnica ou não, portanto.... Houve alturas em que eu me senti um bocadinho ... confusa!</p>		<p>coordenação. Quando comecei, não sabia propriamente quais seriam as minhas ...andei um bocado "às aranhas" para ver se não falha nada.</p>	<p><b>Quando está tudo organizadinho, as pessoas cooperam!</b></p> <p>Por acaso, nisso aí... Dantes era mais complicado e chegava-se a uma época, toda a gente participava...depois uma fica á espera que a outra faça, e a outra fica á espera que outra faça e torna-se mais complicado. Neste momento, não: estabelecemos pequenos grupos e as pessoas já sabem o que é que têm que fazer e qual é a responsabilidade que têm em determinada atividade... E eu estou na supervisão...acabo por estar um bocado á parte, não estou em nenhuma e estou em todas e acabamos por estar a supervisionar aquilo que as colegas fazem e a dar opinião...</p> <p><b>Ninguém fica á espera que a coordenadora faça...</b></p> <p>Não, não, não, não.</p>	<p>passa para nós nessa altura...assim, na prática, se houvesse alguém a explicar, que desse exemplos, não é?... de como é que se fazia...Pensava que tivesse sido muito mais fácil...</p>	<p>Quero fazer algo mais para além de ser educadora de infância. Não me vejo daqui a vinte anos ou trinta a estar só com um grupo! Há algo em mim que quer mais...gerir qualquer coisa, tudo a ver com a educação de infância, sempre! Mas numa outra dimensão, numa outra área...não é uma necessidade, é um gosto, é aquilo que eu gosto de fazer! Gerir, papéis, coisas, estabelecer ligação com os pais, com o pessoal dos recursos humanos... é isso que eu me vejo a fazer...</p>
--	--	--	---	--	--	---

**13: Tem/tinha conhecimento da legislação em vigor o desempenho dos cargos de coordenação pedagógica?**

<p><b>CPB1</b>                  . Não, não...                  o que está aqui não.</p>	<p><b>CPB2.</b> Não, não. A única coisa que eu conheço é aquela tal folha que eu falei com as funções da coordenadora e, olhamos para umas, dá... mas, para outras, não.</p> <p><b>Mas, de um modo geral, a realidade de cada instituição vai variando...Há muitas que têm estas, há outras que não as têm todas, outras que dividem com o diretor...</b></p> <p>Para mim, eu continuo a dizer... para fazer essas funções todas, tinha que ser mesmo alguém sem sala...sem sala e que, apesar de não ter sala, que fosse uma pessoa que estivesse disponível para isso. Por exemplo, a minha colega agora não tem tempo para fazer os projetos porque não tem quem a substitua...eu, durante a manhãzinha ia à sala dela, ficava lá eu mais a auxiliar a assegurar o grupo, e ela vinha...aquele bocadinho, durante o tempo que precisasse e, nesse sentido, havia interagida...acho que, é assim, uma pessoa que estivesse nesse tipo de situação podia ajudar as colegas nesse sentido...de substituí-las nesses momentos em que elas sentissem necessidade para porem as suas coisas em dia...</p> <p><b>A gestão do tempo é muito complicada...</b></p> <p>Eu agora estou com os cinco anos mas depois não sei para onde é que me mandam!</p>				<p><b>CPB3.</b></p>	<p><b>CPB4.</b></p>	<p><b>CPB5.</b>                  Sim, sim, sim, sim...já vi isto, já vi isto... até mesmo nos projetos...já tenho visto... quando vou consultar alguma coisa...</p>	<p><b>CPB6.</b> Não. É assim: quando eu fui ele deu-me uma lista...tinha estas e mais dez e vinte e trinta... coisas que eu achava que aquilo, se calhar...mas aquilo era assim uma coisa maior que isto...muito, muito maior que isto! Eu até achava que aquilo, pronto, era o extremo, era o oposto...nem tanto ao mar nem tanto à terra!</p> <p><b>Estas estão contempladas na literatura disponível...</b></p> <p>É assim, se realmente aquilo está mesmo contemplado na legislação, cada vez mais, eu acho que tem que ser mesmo só para aquilo!</p> <p><b>E haver redução da componente letiva...</b></p> <p>Senão é impossível: ou se trabalha com papéis ou com crianças! É por aí...</p>
<p><b>CPA7</b>                  . Sim, sim, eu fui ler...</p>	<p><b>CPA8.</b>                  Não...não sei se a folha que me foi dada foi baseada... eu tinha uma folha com alguns</p>	<p><b>CPA9.</b></p>	<p><b>CPA10.</b>                  Pois, eu por acaso ia perguntar se tinha conhecimento da legislação... e,</p>	<p><b>CPC11.</b> É assim... é complicado ser coordenadora e falo, se calhar, também pelas colegas...no sentido em que acumulamos o nosso trabalho com trabalho extra e sentimos mais responsabilidade se as</p>	<p><b>CPC12.</b></p>	<p><b>CPC13.</b> A doutora, na altura, entregou-me...não era bem um livro...uma pesquisa que ela tinha feito sobre esse assunto porque era objetivo nós organizarmos...tipo, um manual ou algo que as colegas também pudessem ver e informar-se, também, sobre o assunto. Mas isso foi falado e ela entregou-me mas isso ficou em <i>stand by</i>, ficou por aí... mas sei que ela teve essa preocupação, na altura, de nos fazer chegar essa informação...embora se tenha, depois, perdido um bocadinho porque o objetivo era mesmo esse...Inclusive, a diretora queria, nessa altura, delegar uma ou duas pessoas para supervisionarem as salas. Não tinha que ser, obrigatoriamente, o coordenador pedagógico mas era objetivo dela que alguém supervisionasse as salas, nem que fosse uma ou duas vezes por semana...para ver as planificações... mais...o próprio</p>		

<p>itens que me foi dada e que me informava de quais eram as minhas competências e não. Mas, pronto, durante o ano, surgiam depois coisas práticas que não estavam definidas naqueles itens e em que eu me sentia, me sentia um bocadinho ...às vezes, sentia que fazia coisas que não me competiam, outras vezes sentia que não tinha feito alguma coisa que</p>		<p><b>essas necessidades, procurou colmatar de alguma forma?</b></p> <p>Procurei-me informar, procurei ler...formação mesmo não fiz nenhuma ...</p>	<p>coisas não correrem melhor...quando se aproximam as tais épocas... Também temos, sentimos que temos que levar aquilo mais para a frente e sentimos que temos que conduzir aquilo de determinada maneira mas penso que quando a equipa funciona...quando as coisas... é meio caminho andado...não parte só da coordenadora. Tem que partir de toda a gente...tem que haver apoio de toda a gente ser um trabalho...</p> <p><b>Tem que haver colaboração...</b></p> <p>Tem, tem... se não houver, não há coordenação que resista!</p>		<p>funcionamento das salas, para ver se estava tudo a correr bem, se o trabalho era bem feito... até mesmo em termos de apoios, se funcionavam os apoios entre salas, se era preciso ajustar um horário ou outro. Pronto, porque a doutora, como está fora, acaba por ser mais difícil ela ter perceção de quais são as necessidades daquele grupo, daquela sala...e se as pessoas não fizerem chegar essa informação, ela também não pode dar resposta, não é? Porque se ela não é confrontada com as dificuldades, ela não consegue! E eu sei que, na altura, era essa...era esse o objetivo mas não houve <i>feedback</i> positivo por parte da equipa técnica, ninguém quis assumir esse papel de fiscalizador.</p> <p><b>Talvez por ser um papel de fiscalização...</b></p> <p>Ninguém quis assumir porque não se achavam umas melhores do que as outras. As pessoas disseram logo: “Quem sou eu para ir supervisionar o trabalho de alguém, não sou exemplo para ninguém, não sou melhor que ninguém!”. E depois...é os comentários que se ouvem e, mesmo que haja um erro, é-nos difícil dizer: “Olha, isto não se faz assim. Mas só como eu faço é que é correto?”. E então ninguém deu saída e isso ficou em “águas de bacalhau”.</p> <p><b>É mais fácil vir alguém de fora... para assumir essa função.</b></p> <p>Acaba! E ser alguém superior a nós. Somos todas colegas, todas educadoras... nada nos distingue umas...não é?... das outras! A formação é a mesma portanto, era difícil assumir esse papel e fazê-lo cumprir...e ser aceite!</p> <p><b>Pois...</b></p> <p>Mas que isso teve... foi falado...foi falado...acho que só entre a doutora e um ou dois elementos. Não foi avante...</p>
---	--	---	--	--	---

até, se calhar, devia ter sido eu a fazer...senti, senti alguma insegurança durante o ano.					
--	--	--	--	--	--

**Finalização da entrevista: Quer acrescentar algo que tenha ficado por dizer ou que possa enriquecer a entrevista?**

<p><b>CPB1.</b> Não, acho que não...realmente é pena nós não temos aqui...quer dizer, é pena se a coordenadora realmente desempenhasse as funções dela...mas pronto...</p> <p><b>Mas falta uma... mais pedagógica...</b></p> <p>É assim, não é ver a colega</p>	<p><b>CPB2.</b> Eu, é assim: eu tenho uma colega com quem eu converso mais...conversava, pois agora perdemos um bocado o contacto. Ela é educadora no Centro Paroquial das Caldas da Rainha. Ela é que, realmente...portanto, é com ela e com outra do Valado...são as duas instituições que eu vejo que estão mais à frente na nível disto da qualidade e isto assim, e é com elas que eu tiro mais as dúvidas e são as instituições em que eu vejo, realmente, que têm um trabalho de coordenação mais estruturado, pronto. Eu lembro-me dessa minha colega das Caldas me dizer: “Ai, eu sou coordenadora, faço isto, faço aquilo, faço aqueloutro...”. Nós não fazemos nada disso! Limitamo-nos a ajudar o diretor na...acabamos por não coordenar,</p>	<p><b>CPB3.</b> Quer dizer... a dificuldade que eu sinto é que, a pessoa que está a coordenar, e é o que eu sinto aqui... é que, nós, os docentes, nós entendemo-nos... o pessoal não docente nem sempre entende...elas não nos entendem, eu acho que é isso...</p> <p><b>É complicado...</b></p> <p>É, é complicado às vezes... as pessoas fazem as coisas, há pessoas que se desdobram para fazer tudo mas nem sempre,</p>	<p><b>CPB4</b> .</p>	<p><b>CPB5.</b> Acho que não...pronto, o doutor tratou disto com uma colega, talvez por estar mais à-vontade com ela, mais à-vontade porque já se conheciam anteriormente...porque ele já veio encontrar uma equipa que já estávamos todas há bastantes anos e, às vezes, há coisas que são difíceis de mudar, eu também concordo... Mas aqui...ninguém quer pegar nisso...nisto, nalgumas coisas, não é tudo! Mas...ninguém quer ser a má...porque isto tem que ser um bocadinho...</p> <p><b>Também passa por alguma mudança de mentalidades...</b></p> <p>O que eu acho...acho que...não sei, eu conhecendo o trabalho das colegas, acho que não há necessidade, porque confio, porque sei que elas estão aqui para trabalhar, não estão aqui só para ver passar o tempo!</p> <p><b>Exato... o papel, tanto do coordenador como do supervisor, neste sentido, passa, não tanto pela</b></p>	<p><b>CPB6.</b> Realmente gostava de...pronto, eu continuo a achar que este modelo, este ano, não está a funcionar muito bem...pronto, temos que voltar ao modelo antigo mas só se se reformular o modelo antigo porque...ainda por cima, agora, cada vez mais exigências, cada vez mais papéis, mais papéis, mais papéis...</p> <p><b>Falta um elo...</b></p> <p>Eu acho que, pronto...deixa-se de</p>
---	--	--	----------------------	--	---

<p>coordenadora como alguém que está a ver se eu estou a fazer bem mas alguém a quem eu pudesse recorrer caso... não é sentir que está ali alguém a olhar para mim mas a quem eu pudesse recorrer caso...</p> <p><b>Essas são as funções supervisivas do coordenador!</b></p> <p>Pois, se houvesse alguma coisa eu sabia que era com ele ou com ela...</p>	<p>acabamos por ser ajudantes de coordenação, pronto...é assim: eu coordenava mas tinha sempre que lhe ir dizer a ele. Não bastava a minha colega me vir dizer: “Olha, eu preciso de faltar no dia tal ou não o quê.”. Eu tinha que lhe dar conhecimento a ele, portanto, não tinha autonomia para dizer quem é quer vai para o lugar desta ou para o lugar daquela...pronto...a não ser quando ele não estava cá. Há uma coisa que nós também fazíamos que era receber mensalidades mas agora alguém nos disse que as educadoras nem sequer deviam ter acesso às mensalidades, aos valores das mensalidades...mas nós fazíamos isso...</p> <p><b>Cada casa é um caso...</b></p> <p>Nós fazíamos isso...inclusive, nesse ano, eu cheguei a...os pagamentos são do dia um ao dia oito e, como ele não estava cá, eu, em vez de sair às cinco, saía às seis...porque é a hora em que os pais podem...e então, nessa semana que era de maior afluência, eu ficava, por auto...ninguém me pediu...mas para assegurar o serviço...eu ficava. Nós tínhamos essa função, também de receber as mensalidades.</p>	<p>há pessoas que, pronto, nem sempre têm boa vontade em fazer as coisas... e não nos entendem...</p> <p><b>E quando não entendem mais difícil é implementar...</b></p> <p>Pois, é como tudo... as pessoas que estão aqui não fazem mais nem melhor porque não conseguem.</p> <p><b>A nível de qualidade, é um bom critério...</b></p> <p>É o que eu penso, é o que eu penso... a ideia que eu tenho, a gente tenta fazer sempre pelo melhor...é claro que há coisas que nem sempre correm bem...</p>		<p><b>avaliação mas, pelo apoio...</b></p> <p>Sim, sim...criar um elo de ligação...</p> <p><b>...um elo de ligação, que as pessoas trabalhem juntas e reflitam... será no sentido de promover o desenvolvimento profissional e não de estar a avaliar se está fazer bem ou a fazer mal...</b></p> <p>Pois, mas aqui passava um bocado por isso! É um bocado por isso...</p> <p><b>Daí essa conotação de ninguém querer ser a má! Porque, efetivamente, o coordenador pedagógico não tem que ser o mau...tem que haver alguma liderança, obviamente, e isso, às vezes, passa, como falou, por...</b></p> <p>Há pessoas que gostam mais outras...eu, por exemplo, dispensei essa parte! Fartei-me de levar más respostas e, por acaso, quem devia ouvir, eram eles, não eramos nós mas...pronto... Isso também depende muito de...a mim, por exemplo, passa-me um bocado ao lado: eu oiço e desligo! Há pessoas que vivem mais isso... Isto aqui de apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido...aqui o que se faz é a avaliação do plano anual...</p> <p><b>São coisas diferentes, a coordenadora devia fazer os dois!</b></p> <p>Exato, não é a mesma coisa, não é a mesma coisa... agora, promover a realização de atividades de investigação, reflexão, de estudo...</p>	<p>trabalhar. Eu não sei como é que, como é que, preenchendo tanto papel... eu ainda não consigo encaixar... como é que, nós preenchemos tantos papéis, tantos papéis quando é que a gente consegue fazer o trabalho prático para depois preencher os papéis! Não é?! Porque sem prática, não conseguimos preencher os papéis! Se for só preencher por preencher, mais vale estar quieto! Continuo a não perceber como é que nós, sem hora, sem nada... Nós agora estamos a acabar o projeto da instituição... temos que fazer um projeto novo! Quando, onde...?</p>	
CPA7	CPA8. Não... só que senti que,	CPA9.	CPA10	CPC11.	CPC12. Eu	CPC13. Não, basicamente já falámos de, de tudo. Eu inclusive

<p>.</p>	<p>realmente, foi a primeira vez que aqui houve uma educadora fora da entidade patronal... no fundo, isto até não é muito importante para aí, é só mais uma partilha...quando é uma irmã que também é coordenadora pedagógica, também está muito dentro da equipa técnica, pronto...e eu senti que houve... que houveram... que houve muitas atividades que...bastante criativas e que a equipa pedagógica conseguiu, naquele ano, dar um saltinho! Houve, houve... houve muitas propostas inovadoras...</p> <p><b>Se calhar, foi precisamente esse distanciamento...</b></p> <p>Exato! Inovadoras... que foram bem fundamentadas e foram bem aceites pela equipa técnica e que, a nível da instituição, foi uma mais valia. E sinto que, desde que as coordenadoras não são irmãs e que estão longe da equipa técnica, que é mais fácil propor situações inovadoras porque não estamos, não estamos tão... como é que eu hei-de dizer?...não estamos tão pressionadas por outras situações, como as irmãs estão...</p> <p><b>Uma visão diferente...</b></p> <p>Se calhar, a nível económico...mas isso é a nossa instituição que tem esta</p>	<p>Não, é assim, é essencialmente isso... não gostei ... não gostei nada por todos os motivos... Acho que é uma coisa que devia ser mais ligeira ... acho que devia de haver união verdadeira, não era parecer uma</p>	<p>.</p>	<p>Olhe, eu acabo este ano...já chega! Dois anos já chega! Acho que toda a gente deve passar por este papel para dar valor...</p> <p><b>E sentir na pele que não é fácil... Ajuda, ajuda bastante e... a pessoa passar e ver a outra perspet</b></p>	<p>acho que disse tudo...não sei se a Mónica percebeu algumas coisas, não é...porque às vezes, a gente...já foi há algum tempo e, desde aí para cá, também mudou muita coisa, e penso que tenha sido para melhor...lá está, conversando umas com as outras e também com as experiências de todas também vamos aprendendo bastante mas, na altura em que eu fui coordenadora</p>	<p>assumi...houve um ano em que eu assumi...era responsável de sala, coordenadora pedagógica e diretora técnica! Durante quatro meses assumi estes três cargos sem, e esforcei-me ao máximo, prejudicar a minha colega de sala e o meu grupo. Tentava fazer tudo sem faltar em lado nenhum! Quando eles estavam...geria a manhã, almoçavam e, assim que eles adormeciam, naquele período morto, vinha à secretaria ver se havia recados, se havia faltas de pessoal, organizar horários, receber pais se fosse preciso...de maneira...e depois o resto levava para casa, não é?... de maneira, de maneira a não faltar em lado nenhum e não prejudicar nem o grupo nem a colega de sala. E foi uma coisa que eu me esforcei e... e consegui! E as colegas, no fim, viram isso e eu fiquei feliz por isso. As pessoas disseram: “É impressionante como é que a Andreia conseguiu fazer e desempenhar tanta coisa ao mesmo tempo sem estar a prejudicar ninguém.” Mas foi muito, muito difícil e, pronto, tenho trabalho a triplicar e a recompensa é zero, sempre zero! E só o facto...e depois é assim, como sabem que eu gosto da área, quando é para impor, é a Andreia...e depois é difícil uma pessoa dizer que não porque, apesar de não haver esse incentivo que eu falo muito, mas as pessoas esperam de nós e confiam em nós. Porque o facto de confiarem em mim para desempenhar um cargo desses, estar à frente de uma instituição, é um orgulho. Se me escolheram, por alguma razão é, não é? Mas foi, foi muito complicado... E uma das coisas que eu procurei muito fazer...era, resolver as questões...porque em instituições destas acaba por haver muitos conflitos de sala, entre colegas...em termos de: “Ela não ajuda, ela não vem a horas, ela não sei quê, ela...aconteceu isto...”. E depois acusam-se umas às outras, às vezes, entre salas diferentes... Tentar ouvir ambas as partes, tentar ouvir ambas as partes e não tomar o partido de ninguém sem antes as ouvir. Foi uma das coisas que realçou muito e as colegas ainda hoje comentam que, a forma de resolver as questões deveria continuar a ser aquela que eu tentei implicar e é importante este <i>feedback</i> que nós vamos tendo. E isto, eu acho que o facto de uma coordenadora pedagógica, de uma diretora técnica ser uma educadora, alguém que está na prática, alguém que sabe o que é, que sabe quão difícil é, que sabe as necessidades daquela sala, as necessidades daquelas pessoas, que sabe as rotinas...se esses cargos forem desempenhados por alguém que está na prática, no ativo, é muito diferente! As atitudes, as</p>
----------	--	--	----------	--	---	--

	<p>particularidade, as outras não.</p> <p><b>Talvez sejam entraves que elas imaginariam de início e que as levavam a não colocar mas que, se forem colocadas por fora, até as equacionam</b></p> <p>Exato...exatamente. Senti, senti que a esse nível... senti isso dessa forma.</p> <p><b>É uma perspectiva interessante, nunca tinha pensado nisso.</b></p> <p>Senti...senti isso já há uns anos desde que há esta experiência de... das educadoras não fazerem parte da entidade patronal, vá lá... porque partimos de uma perspectiva diferente. Não estamos tão presas a outros pormenores e depois, por não estarmos, lançamos determinados desafios que, colocados de fora... até as pessoas pensam: “Olha, afinal...se calhar!”.</p> <p><b>E elas podem, na mesma, enriquecer, uma vez que a proposta veio... mais pedagógica...acaba por ser a junção de dois mundos.</b></p> <p>Sim, sim, sim. Eu acho que, a esse nível, que é interessante, pronto, ver a diferença. Pronto, também não se vê muitas instituições com estas</p>	<p>coisa e ser outra!</p> <p><b>A prática ser mais operacional!</b></p> <p>É o que eu acho... mas não quer dizer que eu também não...sei que tenho muitos defeitos mas... pronto ...</p> <p><b>São experiências...</b></p> <p>Sim,</p>	<p><b>iva...</b></p> <p>Estão aí muitas para ser a seguir...realmente chega... Toda a responsabilidade, apesar de haver os tais pequenos grupos, nós ficamos sempre por ir supervisionar e ver como é que as coisas aconteceram e fazemos as avaliações, relatórios...isto é bom quando a equipa</p>	<p>, foi...senti que foi difícil e que havia muita coisa também...pronto, que me pudessem explicar o que é que eu devia fazer... Pronto, tive o apoio da doutora e isso tudo mas, se tivesse tido alguém que me dissesse: “Tens que fazer isto assim”. Pronto, não correu mal mas penso que poderia ter corrido melhor...</p> <p><b>Estamos sempre a aprender, não é...e vamos crescendo...</b></p> <p>Exato,</p>	<p>decisões que se tomam em termos de gestão de pessoal não têm nada a ver...</p> <p><b>Ou seja, é importante que um coordenador, um diretor, um supervisor seja...entre pares.</b></p> <p>Sim! É a minha opinião e o resultado daquilo que eu obtive: Eu agi assim porque eu coloquei-me no lugar delas, porque eu sei o que é estar no lugar delas. Porque eu sei que, quando me dizem: “Faltou uma pessoa, foi difícil.”. Eu sei que foi difícil! Porque eu imagino e já passei por aquela situação. Então, vamos tentar...</p> <p><b>Ou seja, tem uma perspectiva mais humanista...</b></p> <p>Nem mais! E as pessoas reconhecem isso e ficam felizes por alguém compreender, pronto, as dificuldades e os momentos que elas passam. Foi isso que eu achei. Portanto, essa formação e essa experiência faz-nos compreender e ver as coisas doutra forma. E as pessoas depois sentem-se mais amparadas e o incentivo e a vontade de é muito maior. Pronto, a doutora não tem essa perspectiva, no entanto, procura, muitas vezes, pedir a opinião daquelas que estão cá há mais tempo. Muitas vezes: “Há esta questão...”. Chama-se a mim e à Ana Henriques que também já estive aqui consigo, somos as mais velhas...que estamos cá, pelo menos, há mais tempo. Diz-nos: “Como é que eu vou fazer isto?”. E nós dizemos: “Não é por aí! Não vai conseguir resolver por aí.” E ela ouve. “Se for por aquele caminho, funciona melhor” e, tipo: “Calma, não é assim que se resolve”. Ela é mais impulsiva, a formação dela...nem ela se apercebe das dificuldades. Para ela: “Olha, faltou, falou!”. “Não pode ser! Então, é preferível ir buscar uma pessoa ao jardim, que a rotina e o horário é diferente e colocar naquela hora a ajudar ao almoço ou a mudar uma criança do que as coisas ficarem assim. Porque depois as pessoas reclamam que falta aqui uma pessoa há dois ou três dias...”. Porque o trabalho na creche não chega... é esgotante, é um trabalho muito contínuo! Tem que ser... Então, um dia, uma pessoa até aguenta, dois dias é totalmente diferente, três dias mais difícil é... as colegas... se as</p>
--	---	--	--	---	---

<p>particularidades...</p> <p><b>Cada vez menos...!</b></p> <p>Mesmo, se calhar, em casas religiosas, as irmãs são cada vez menos e acaba por haver a necessidade de colocar pessoas...laicas nestes serviços. Laicas ou leigas?</p> <p><b>Laicas, sim, está correto.</b></p> <p>Fico sempre na dúvida entre estes dois termos...</p>	<p>são experiências</p> <p>...</p>		<p>funciona e a equipa funciona mas depois temos a parte escrita para fazer... é muito!</p>	<p>exato...</p>	<p>colegas sentirem ali um apoio, neste caso, o ânimo é outro, o esforço ou a vontade com que desempenham as tarefas é diferente.</p> <p><b>Mesmo que o façam, na mesma, sozinhas... se sentirem...</b></p> <p>Basta que vá lá uma pessoa mudar uma criança ou que vá lá uma pessoa dar o almoço a duas crianças... o facto de verem que a diretora ou a...se lembrou que elas até estavam sozinhas e se lembrou de ir lá dar um apoio é diferente! O ânimo com que as pessoas encaram depois o resto do dia ou da semana, neste caso, é diferente. Por isso é que eu digo que é muito importante a pessoa que desempenha esses cargos mesmo de chefia ou de supervisão... conhecer... porque é mais sensível a essas situações e isso faz com que a qualidade do trabalho seja diferente. As pessoas sentem esse apoio.</p>
---	------------------------------------	--	---	-----------------	--

## Diretores técnicos: respostas por questão

### 1: De acordo com a sua experiência, que funções competem ao diretor/a técnico/a numa instituição da rede solidária?

<p><b>DTA.</b> No meu caso, aquilo que eu sinto é coordenar toda a instituição, aqui não só no aspeto das educadoras mas no aspeto do todo da instituição. Com as educadoras funciono assim, sempre funcionei assim... portanto, há a coordenadora técnica, não é?... a coordenadora pedagógica porque anima a parte pedagógica está ao cuidado dela na elaboração de projetos com a equipa, tudo isso... a minha pessoa... está nas reuniões para escutar, para animar, também para motivar. Quando vejo que as coisas, às vezes, não estão a ser... pronto... como deve ser...</p> <p><b>Bem executadas...</b></p> <p>...falo...quando fazemos as avaliações das atividades ou qualquer coisa que está... ou algo está mal programado e as coisas ainda não estão...no fundo, sirvo um bocadinho de despertador...um despertador para as coisas irem para a frente e sinto que é preciso, sinto que é preciso... Neste momento, aqui na instituição, a equipa de educadoras é formidável, sinto que, a nível profissional, são muito boas educadoras, deu para me aperceber disso, nos trabalhos que executam...num todo, pelo trabalho que executam num todo... nas atividades, nas salas de aulas... Portanto, andamos agora a fazer as reuniões de pais de finais de ano, por sala, e é consolador ouvir o que, pronto, o que oiço como... como coordenadora, ou como técnica, como queiram chamar. É consolador</p>	<p><b>DTB.</b> A coordenação geral em termos de funcionamento e de orientação geral das linhas de atuação da instituição, diretamente dependentes daquilo que são as orientações da direção, é</p>	<p><b>DTC.</b> Ora bem, nós temos... o diretor técnico tem, e de acordo com a sua formação inicial – sendo a minha em serviço social – tem competências específicas na parte social e as, outras, técnicas e administrativas, como é que a... a parte da gestão, dos recursos</p>
---	--	---

<p>mas depois, aqui, há uma palavra que, realmente, tenho que ser eu a dar... quer aos pais, quer às educadoras, há aqui coisas que são do foro de...de pontualizar e... cabe-me a mim, a mim ou a qualquer pessoa que esteja no...neste papel... Isso, sim... é uma instituição que está a ser coordenada por mim, neste momento... tem uma direção mas, sinto que este papel é importante. E também sinto – posso estar enganada mas, por o tempo que estou aqui e falo daqui mas também vou ao passado – que, para elas, também é uma segurança... Isto é o que me dá a entender e falo, realmente, daqui mas também indo ao passado e às experiências que... para elas é uma segurança para elas ter alguém a quem recorrer e que...</p> <p><b>Pois, porque é uma pessoa que acompanha e que acode...</b></p> <p>Sim... se há mesmo...porque os conflitos são inevitáveis, os desencontros são inevitáveis, uma casa de mulheres é uma casa de mulheres e aqui é preciso pontualizar e... é o meu papel, é o meu papel aqui! E, realmente, por maneira de ser e também por exigência da missão, não gosto que as coisas apanhem um volume grande e quando me apercebo que... eu pontualizo seja com A, seja com B, seja com C... e, pronto, com os meses que tenho aqui, sinto que isso, para elas, também dá segurança porque elas procuram, também, com muito à-vontade... às vezes... portanto, há aqui algo...</p> <p><b>Elas falaram nisso... por isso é que eu senti esta necessidade de conversar com os diretores. Porque, realmente, elas falaram e, uma vez que a presença é diária, é constante...elas sentem essa segurança.</b></p> <p>Mesmo, por exemplo, se há uma coisinha com um pai...elas vêm logo. Ainda há uns dias, uma auxiliar de ação educativa, já eram sete horas...ela veio e: “Ó irmã, aconteceu isto e isto e esto. É só para a irmã estar dentro, no caso de...”. Portanto, elas próprias...</p> <p><b>É uma salvaguarda...</b></p> <p>... para elas mesmo, é. Portanto, há aqui algo... Eu ainda ontem dizia a uma mãe: “Há que ter confiança na instituição – ou tem confiança ou não tem confiança! Há que ter confiança porque...”...bem, isto não é para aí...</p> <p><b>Não faz diferença...</b></p> <p>...mas só para dizer que, realmente, compete – quer da parte dos pais quer da parte mesmo delas.</p> <p><b>E a pessoa, a diretora técnica deve, realmente... deve personificar essa confiança e espelhar a imagem da casa. É isso mesmo.</b></p>	<p>coordenar o pessoal, é coordenar... é garantir a sustentabilidade da instituição – que é uma parte muito importante – e é envolver a comunidade e criar abertura para a comunidade para que a instituição seja reconhecida também na institui... na comunidade e é, realmente, garantir um serviço de proximidade e de qualidade, de resposta às necessidades que a comunidade sente – isto falando mais nesta perspetiva social, como sou do serviço social, vejo a coisa numa</p>	<p>humanos, a parte da gestão administrativa, a parte pedagógica... é uma supervisão que não é, não supervisiono o trabalho pedagógico – acompanho. Portanto, há uma coordenadora pedagógica... têm alguma autonomia as educadoras e a coordenadora pedagógica e, é assim: a diretora técnica supervisiona, acompanha e faz a ponte entre a equipa técnica e a direção e a... toda, tudo aquilo que é planificado e objeto de planos anuais e... sou eu que levo à direção e é sempre visto, também, por mim, embora seja muito raro alterar alguma coisa daquilo que é decidido pela equipa técnica.</p>
---	--	---

perspetiva mais global e mais social...

**2: O DR n.º 262/2011 define as funções que competem ao diretor técnico. São estas as funções que desempenha ou, na realidade específica da instituição que dirige, há alguma diferença entre a legislação e a prática?**

<p><b>DTA.</b> Não, eu penso que a gente está um bocadinho dentro disso... a Segurança Social vem cá todos os anos e, ao fim de todos os anos, vai apontando caminhos e vai vendo se se está, se nós estamos, se está tudo... Portanto, ela veio cá em Março e, realmente, foi um bocadinho... e isso já é para a gente ir pensando... em termos de segurança, não temos ainda implementadas as medidas de auto-proteção e estamos a tratar delas, portanto, a nível de pedagógico e isso tudo... isso está tudo...</p> <p><b>É bom, a pessoa sente que está tudo... que está a cumprir que está a conseguir alcançar os objetivos...</b></p> <p>É, é... e mesmo ela dizia: “Ó irmã, dá gosto vir a esta instituição porque a gente vem fazer o acompanhamento e diz algo para melhorar, quando volta - já está tudo feito! E, às vezes, isto não acontece.”. Ela falava muito nisso: “Às vezes, isto não acontece!”.</p> <p><b>Às vezes, também é mesmo por falta de infraestruturas, de recursos, de...</b></p> <p>Sim, claro porque, é a tal coisa: nós andamos com isso agora mas... isto é dinheiro e a gente não sabe para onde é que isto vai...</p>	<p><b>DTB.</b> Eu acho que é isso tudo o que falou. Eu posso ter referido de outra forma mas acho que, basicamente, nós fazemo-lo e acho que essas são as funções gerais que tenho enquanto diretor técnico, sim, creio que</p>	<p><b>DTC.</b> Não, não, é mais ou... é assim, a função do diretor técnico é mais ou menos o que está na... na... nesta... na legislação embora... porque depois... o diretor técnico é um nome... é um nome engraçado que se dá mas que não existe na realidade.</p> <p><b>Só existe aqui!</b> Pois, depois na qualificação nacional das profissões não existe! É obrigatório neste tipo de instituições, está definido, mais ou menos, o que é que ele deve fazer mas não tem uma área específica - pode ter qualquer área, não é? - e depois... é esta a nossa função, a função que nós temos. Como categoria profissional não existe... existe como obrigação... o diretor técnico.</p> <p><b>Sim, o que existe... mais próximo, de categoria será um diretor geral de serviços porque, de resto...</b></p> <p>Sim, sim, sim, sim... na qualificação nacional das profissões é...</p> <p><b>E só existe o diretor técnico da creche! Em termos de pré-escolar, só há o diretor pedagógico.</b></p> <p>Sim, só o diretor pedagógico... embora aqui, como tem as duas respostas sociais, abrange tudo e... porque o diretor, o coordenador pedagógico já não pode ser o mesmo da creche e do jardim de infância... aqui nós temos tudo em conjunto...</p> <p><b>Na maior parte das instituições acaba por integrar...</b></p> <p>Como há uma técnica e uma pedagógica... embora a pedagógica não... não faz aqui serviço</p>
---	---	--

	sim.	técnico, serviço de técnico.
--	------	------------------------------

### 3: E que funções competem ao coordenador pedagógico?

<p><b>DTA.</b> Portanto, as funções do coordenador pedagógico é, é... zelar pelo projeto, motivar para que as atividades sejam feitas e depois, com as colegas e com as auxiliares, portanto, motivar um bocadinho a equipa...e, se por exemplo, quando falta uma colega, as colegas, por exemplo, vêm logo dizer e ela começa a imaginar mas, lá está, ela vem sempre: “O que é que a irmã acha... e isto e</p>	<p><b>DTB.</b> É a gestão diária do pessoal das ausências, da preparação das atividades... bem, nós, coordenador pedagógico, a figura atual...</p> <p><b>Na realidade que têm...</b></p> <p>Na realidade que temos...</p> <p><b>Na sua experiência... para si, qual é o papel do coordenador pedagógico?</b></p> <p>Mas, para mim ou para aquilo que devia haver aqui e que não temos?</p> <p><b>Pode ser...</b></p> <p>Pode ser por aí...?</p> <p><b>Realmente, a legislação diz quais são as funções do coordenador pedagógico independentemente da realidade de cada instituição, por isso, de acordo com a sua formação e a sua experiência, quais são as funções do coordenador pedagógico?</b></p>	<p><b>DTC.</b> A coordenadora pedagógica é que faz... não é uma supervisão da equipa, do trabalho pedagógico porque, embora a minha intenção fosse que a coordenadora pedagógica pudesse fazer a supervisão do trabalho pedagógico das colegas, elas nunca querem ter esse papel e acham que eu é que devo ter esse papel, embora não seja a minha função, acham que devo ser eu a ter esse papel e de, em alguma coisa que esteja menos bem, ser eu a chamar a atenção. Assim como na revisão dos projetos delas, dos planos de atividades, sou eu que faço essa revisão – a coordenadora pedagógica não quer esse papel ingrato, sou eu que o tenho!</p> <p><b>Pois... Às vezes, é mais fácil um superior hierárquico...</b></p> <p>Sim, sim... elas acham que são, que estão no mesmo nível e que não querem, portanto... e, normalmente, sou eu que o faço, a correção dos projetos, dos planos que elas fazem, sou eu que o faço... A coordenadora pedagógica tem tido um papel de orientar a equipa técnica e as atividades que estão planeadas... portanto, fazer as reuniões semanais, fazer a planificação de todas as atividades, fazer a avaliação... embora eu também esteja presente nessas reuniões, mas é ela quem dirige essas reuniões – no fundo, é esse o papel da, da coordenadora que... pronto, na parte pedagógica, é isso que elas não querem - embora possa, possa-lhes dar mais... deixá-las ir um bocadinho mais à frente, elas não querem ter outro tipo de papel... de supervisão nas salas... acham que não devem interferir no trabalho das colegas... embora...</p> <p><b>Às vezes, não é tanto esse interferir, será mais um acompanhar, um estar disponível...</b></p> <p>Sim mas elas não querem, não querem... embora, quando sentem ou sabem que há alguma coisa que podia ser feita de outra forma ou melhorada, falam comigo para eu intervir – porque elas não querem intervir!</p> <p><b>A supervisão tem tido sempre uma conotação um bocado negativa em termos de controlo, de avaliação... ainda da sua origem fabril... mas, realmente, hoje em dia, o conceito de supervisão que temos nas nossas práticas é mesmo esse de apoio, de acompanhamento, de promoção desenvolvimento profissional do colega, daquele educador que precisa de uma partilha, de uma reflexão conjunta... pronto, será supervisão nesse sentido, que acaba por ser mais fácil chegar aos</b></p>
--	--	---

<p>aquele outro...?” e... mas sempre numa articulação, portanto, comigo, no sentido interno, para ver o que é que é melhor e o que é que não é pior...</p>	<p>São acompanhar o projeto educativo, acompanhar as colegas no desenvolvimento dos projetos das salas, proporcionar, realmente, novas... novas... experiências para a instituição e para as crianças, são propor medidas novas junto da direção, junto da direção técnica e que possam melhorar a qualidade pedagógica da instituição e garantir que as crianças têm um acompanhamento e um apoio positivo tendo em vista o seu desenvolvimento integral e à sua integração, depois, no primeiro ciclo, quando saírem daqui.</p>	<p><b>colegas... Mas, mesmo esse tipo de supervisão, elas tentam evitar...?</b>                  Sim, sim... também, ao longo dos anos, foi-se conseguindo que as reuniões de equipa técnica fossem também um espaço de partilha de dúvidas, de formas de atuar, de... nalgumas situações com algumas crianças ou como desenvolver algumas atividades... Pronto, nem sempre as reuniões foram um espaço de partilha – neste momento também são um espaço de partilha – de dúvidas entre elas e ajuda mútua... que é isso que também... lá está: a coordenadora poderia ser o elo a quem elas se dirigem mas elas, as educadoras passaram, entre elas... uma tem um problema numa sala: “Olha, eu tenho esta situação, o que é que acham que se podia fazer?”, e cada uma dá a sua opinião... pronto, mas também foi um bocadinho difícil chegar aí e, neste momento, elas já usam as reuniões de equipa técnica para isso – não só comigo mas, também, entre elas -, quando eu estou aproveitam para pôr algumas questões ou quando está a psicóloga...  <b>Procuram novos olhares sobre o mesmo problema...</b>                  Sim, sim... pela situação, o que é que cada uma fazia, qual é a opinião...</p>
--	---	--

#### 4: O DR n.º 10/99 define as funções do coordenador. Como diferencia as funções de direção técnica das de coordenação pedagógica?

<p><b>DTA.</b> Já falei nisso! Há aqui uma coisa muito boa que é...elas trabalham muito bem em grupo e isso também é uma mais valia. E, de alguma maneira, o coordenador pedagógico também sente o apoio das colegas nas reuniões e isso é muito debatido isso... de alguma maneira é um enriquecimento... não é uma a pessoa só puxar para um lado... não é?</p> <p>Eu aqui, no meu caso – não sei se em todas as instituições é igual -, eu aqui no meu caso, se calhar é um bocadinho diferente porque a presidente da instituição sou eu, portanto, dá-me, de alguma maneira – não sei se nas outras instituições é igual -, no meu caso, eu sou da direção... de alguma maneira, penso que isto pode fazer a diferença...</p> <p><b>Pois, acaba por fazer a própria administração...</b>                  ...pode, pode... pode haver aqui uma diferenciação. E depois, como somos... portanto, o centro é centro, tem um contribuinte próprio mas depois também somos uma congregação religiosa e estamos inseridas numa província e isso também pode ter a sua diferenciação porque há coisas, a nível de província... por exemplo, no dia 1, temos uma formação para todo o pessoal a nível de colégios e de centros, a nível educativo... há aqui uma linha comum, vamos lá, a nível de educação e da pedagogia, um pouco, da nossa fundadora. Ora, isto pode ser uma diferenciação entre outro...</p> <p><b>Sem dúvida, sem dúvida... Na maior parte dos sítios, há formações esporádicas e as</b></p>	<p><b>DTB.</b> Na realidade, elas misturam-se um bocadinho porque... na realidade eu acabo por assumir as duas, a direção técnica e a coordenação pedagógica... embora haja aí algumas coisas que, por limitação de tempo e falta de conhecimento, há coisas que ficarão por fazer... da parte da supervisão... aquela última que referiu... esta da investigação, relacionada com a parte da investigação... isso nós não temos nenhuma prática regular nesse sentido.</p> <p><b>Mas têm prática de</b></p>	<p><b>DTC.</b> Essa avaliação que é feita, por exemplo, aqui, esta promoção pontual, promoção da troca de experiências entre os docentes é nestas reuniões, portanto, tanto uma diretora técnica como uma coordenadora pedagógica estão presentes, portanto... se calhar é...são as duas que acabam por se fundir porque as reuniões são sempre...têm sempre a presença das duas – pontualmente não estou eu mas está sempre o elo... - portanto, é feito pelas duas. Portanto, assegurar a coordenação das orientações curriculares e promover a articulação com outros serviços da escola... portanto, no fundo, sou eu...como faço a correção dos projetos delas e as revisões, se calhar, sou eu mas, como... se alguém não está a... porque as</p>
--	--	---

<p><b>peessoas...</b>                  ... exatamente, e as pessoas, pronto, vão pedindo... todos os anos – às vezes, não é todos os anos, às vezes é de dois em dois anos -... às vezes é necessário para haver esta reunião, no fundo, para este centro não pensar que é sozinho...</p> <p><b>Exato, há uma ideologia comum, há um tronco que...</b>                  Até já houve anos em que o projeto era comum e depois especificava-se por região... por exemplo, no ano do bicentenário foi comum... Havia uma linha comum e depois cada casa, cada instituição...</p> <p><b>Também faz sentido, haver o projeto educativo da congregação e, a partir daí, cada centro faz o seu projeto curricular de resposta social.</b>                  Tem acontecido, há alturas da vida da congregação ou da província em que, realmente, há coisas comuns mas depois cada casa adapta à sua realidade. Por exemplo, estou a pensar no dia... no ano do bicentenário, no dia doze de maio, em todos os centros houve uma atividade comum, fosse à hora que fosse, incluindo... - falo a nível de Portugal mas falo a nível de Clunny no mundo! Só para dizer... a comunhão, não é? Eu tive a graça de ir à casa-mãe, nesse ano em que celebrámos o bicentenário... foram irmãs de todos os países, todos, todos, todos e, de Portugal, realmente, tive a graça de ir e, naquele dia sabíamos que, aquela atividade que estávamos a fazer na terra de Ana Maria, mesmo – que é um local muito específico -, a nível do mundo, estava a ser feito igual. É engraçado!</p> <p><b>É engraçado, mesmo... não tinha essa...</b>                  É a diferenciação, é isso que eu estou a dizer...</p> <p><b>Pois, neste caso, não é só a distinção entre o diretor e o coordenador mas também há essa componente...</b>                  ...e que depois o... portanto, os nossos colaboradores, no fundo, vão bebendo um bocadinho disto.</p>	<p><b>formação...</b>                  Sim, formativa isso procuramos ter... não com uma preocupação de investigação ou de trazer mais valias novas... não temos, por falta de tempo das colegas, por falta de outras condições, isso não temos feito. A parte do relatório crítico, o facto de ser o diretor técnico a assumir essa função pedagógica e de ir reportando à direção com muita frequência o ponto da situação – apesar de fazer em suporte de papel uma coisa sintética para avaliação do ano letivo -, vou dando esse feedback pontual ou bastante regular em reuniões que tenho quinzenalmente com o presidente da direção, sim... embora não com o formalismo escrito, documentado... isso é feito só no fim do ano, uma coisa muito sintética, esse requerimento, esse feedback à direção é dado com muita frequência.</p>	<p>coordenadoras normalmente não querem ter este papel de fazer a correção dos trabalhos das outras colegas portanto... se calhar sou eu que a faço. No entanto, mesmo sendo eu a fazer e, não tendo formação nesta área – e, portanto, fui pesquisando ao longo dos anos – as minhas... coloco sempre as minhas dúvidas à coordenadora pedagógica, se as tenho - na opinião dela, o que é que ela acha. E ela, pronto, dá-me a opinião dela e, se eu concordo, assumo aquilo que ela me diz, portanto, não é ela que vai assinar porque elas não querem, normalmente, ser elas a porem em causa o trabalho das colegas – portanto, se o trabalho não está bem ou se deve ser melhorado, faço eu a sugestão mas falo sempre com elas.</p> <p><b>Exato, confirma primeiro para ver se realmente está dentro dos parâmetros. Portanto, a parte, a parte da... a coordenação pedagógica...aliás, a coordenadora acaba por ficar com as questões mais pedagógicas apesar de, mesmo assim, dividir um bocadinho as tarefas, mais na parte da supervisão.</b>                  Sim, sim, sim.</p>
---	---	---

### 5: Quem considera que exerce funções de supervisão na educação de infância da rede solidária?

<p><b>DTA.</b> Sim... quem é que faz...? Portanto, faz a educadora da própria sala; depois vem... por exemplo, ainda ontem, vinha uma educadora com as avaliações dos meninos e perguntava-se sobre duas crianças. E eu dizia assim: “Parece-me que isto...”, e ela dizia assim: “Ó irmã, tem razão! Quer dizer, uma coisa é a gente estar a fazer, a fazer, a fazer e tem isto tudo na</p>	<p><b>DTB.</b> Temos a colega, a Vânia, que está disponível</p>	<p><b>DTC.</b> É assim, infelizmente, se calhar tenho que ser eu... porque... eu, aqui há uns anos, se calhar, há meia dúzia de anos, tentei... tentei e propus à direção que houvesse uma equipa além da coordenadora pedagógica, que</p>
---	---	--

<p>cabeça, outra coisa é aquilo que a irmã me está a dizer e que parece que tem todo o sentido. Se calhar preciso aqui de uma palavra para especificar no resto todo.”. Portanto, é isto!  <b>É outro olhar... às vezes...</b>                  E depois ela até dizia assim: “Olha, lê-me aqui...” – pronto, lá está, as colegas! – “... tinha isto feito e a irmã Almerinda chamou-me à atenção por este aspeto e, se calhar, tem razão. O que é que tu achas?”. “Olha, isto é assim...”, e ela vai assim: “Mas, olha, se calhar, é assim...!”  <b>A partilha e a reflexão conjunta...</b>                  Sim, sim.</p> <p><b>Então, nesse caso, a supervisão acaba por ser, um bocado, desempenhada por todos: pela diretora técnica, pela coordenadora, pela...</b></p> <p>Sim, sim, é um bocadinho... porque as colegas vêm... pronto, é a tal coisa, fazem: “Olha, lê-me aqui isto.” – eu acho que isto é bonito...</p> <p><b>Eu acho que é muito importante – e cada vez mais!</b></p> <p>E não sou... eu não sei tudo, pronto - é verdade e eu tenho que reconhecer que o mundo da educação, pronto, é muito meu e agora, com aquela formação que fiz, mais... pronto, de alguma maneira me enriqueceu, portanto, em muitas áreas -... mas a verdade é esta: eu não sou, não estou ali... não sou do mundo dos mais pequenos! – até porque, quando eu estava nos colégios, dava educação moral e religiosa, portanto, tinha, um bocadinho, a formação para essa área, portanto, para o mundo dos mais crescidos... mas, depois há essa complementaridade, não é?</p> <p><b>Pois, porque, às vezes, não estamos errados mas olhar por outra perspetiva enriquece!</b></p> <p>Pois... “Parece-me que tu queres dizer...”, pronto. E depois, eu também sinto que acompanho muito, mesmo os miúdos, estou muito atenta... ou quando estou no acolhimento vou observando os miúdos e, quando vejo algum comportamento que eu ache que não está bem, eu digo: “Olha, isto, isto, isto e isto... Eu acho que isto não está bem. Está atenta a isto.”. E, portanto, há aqui um trabalho de conjunto.</p>	<p>nesse sentido e já era... quando veio para cá já era nesse sentido também de estar mais disponível - como ela está no berçário – para estar mais disponível para ajudar as colegas noutros... nesse sentido e fá-lo, fá-lo de uma forma que é bastante positiva mas, ainda assim, poderia haver um envolvimento maior com as outras educadoras mas acho que também há falta de tempo da parte dela para, eventualmente, haver uma interação maior.</p>	<p>houvesse uma equipa fizesse, que supervisionasse o trabalho das colegas e essa equipa podia, todos os anos, mudar. Para que pudessem ir às salas, estar nas salas uma vez por semana, uma vez por mês, e ver o desenrolar das atividades. Embora a direção... a direção concordou que houvesse essa supervisão interna, uma equipa que fazia a supervisão, nenhuma educadora concordou em fazer isso.  <b>Acaba por ir, um bocadinho, ao encontro do modelo de avaliação de desempenho da rede pública, com a observação de aulas e...</b></p> <p>Sim... e não... no fundo acabo por, também, ser eu que me... faço eu, um bocadinho, esse acompanhamento... das planificações semanais, verificar o que está a ser desenvolvido nas salas porque nenhuma educadora se mostrou disponível para assumir essa função, não quis... Embora tivesse o aval da direção... é assim: este ano eram umas, para o ano eram outras...</p> <p><b>Para não ser tanto...</b></p> <p>Sim, sim... não quiseram essa função. Acham um bocadinho ingrata, acham que não devem ter e não querem ter...</p> <p><b>Acabamos por estar entre pares e, faz pensar: “Quem sou eu para estar acima de...”.</b> Acaba por ser um bocadinho...</p> <p>Pronto, acabo por ser eu a fazer um bocadinho essa...</p> <p><b>Pois... e é um bocado essa a realidade que eu encontrei nas entrevistas que fiz às educadoras...</b></p> <p>É, é... não por imposição, porque preferia que fossem elas</p>
--	---	--

<p><b>Pois, e depois acabam por ser contextos diferentes...</b></p> <p>E depois há coisicas com as famílias... “Acho que há aqui qualquer coisa...”</p>		<p>mas porque elas não... delegam em mim e acham que eu é que devo fazer isso!</p>
---	--	--

### 6: Como o faz, que estratégias utiliza?

<p><b>DTA. Já falou na partilha, na reflexão conjunta e, agora, também, no papel da diretora com...</b></p> <p>... com as famílias.</p> <p><b>...com as famílias, com as educadoras...</b></p> <p>Olhe, eu acho que é um olhar que tem duas vertentes: um olhar muito humano, um olhar com uma visão de Deus – deixe-me falar assim... - no sentir o homem e a mulher como filhos de Deus, no sentido em que o homem e a mulher são mais homem e mais mulher porque vieram de Jesus Cristo que encarnou e se fez homem. E o ser humano tem que caminhar para aí, portanto... A gente sabe que uma pessoa com este olhar é completamente diferente de olhar com outro olhar. E, às vezes, quando olho para certas crianças sinto que logo que ali algo falta... e então, aí, chamo as famílias e logo falo e vejo o que é que posso fazer no sentido de... Ontem uma mãe - foi muito gratificante numa reunião – que dizia que tinha, pronto, os miúdos estão a terminar... que tinha sido uma riqueza para ela esta instituição porque não foi só para o miúdo mas, para ela, ajudaram-na a crescer! Não só para o miúdo – porque, realmente, fez-se um trabalho muito intenso... lá está, muita coisa a partir do acolhimento: “...porque este miúdo precisa disto, precisa daquilo...”. Está a ver o que é uma casa em que tudo funciona para o mesmo e está direcionado para a criança?</p> <p><b>Há um enriquecimento a partir dos vários momentos em que cada uma interage com as crianças.</b></p> <p>Exatamente. E, neste caso, o papel, realmente, da diretora com as educadoras... porque, realmente, a criança, em várias fases é realmente diferente mas, depois, há um bocadinho aqui, outro bocadinho, acolá... e, tudo somado, vai tudo dar ao mesmo e: “Realmente, há ali alguma coisa!”.</p> <p><b>E há situações que, isoladamente, não têm relevância mas, se se repetem naquele contexto...</b></p> <p>...e ali e ali... há algo!</p>	<p><b>DTB.</b></p>	<p><b>DTC.</b></p>
--	--------------------	--------------------

<p><b>Portanto, também é importante esse cruzamento.</b></p> <p>O olhar da criança... ui, tanta coisa, meu Deus do Céu!</p>		
---	--	--

**7: Na rede particular e cooperativa, a presença constante dos diretores no cotidiano das instituições é muito frequente. Talvez por isso, as educadoras que trabalham diretamente consigo referiram que, no caso específico da instituição que dirige, a supervisão é exercida numa parceria efetiva entre coordenador e diretor técnico. Tem consciência deste papel que desempenha ou que lhe é atribuído?**

<p><b>DTA.</b> Que me viam assim?</p> <p><b>Que a sentiam como um apoio, como supervisão – não no sentido de avaliação, como eu já referi – mas no sentido de apoio, de estar presente...</b></p> <p>Sim, isso eu vou sentindo porque eu também sou assim, eu também sinto apoio delas! Está a ver? Há um feedback, no fundo... O que é que era sem elas?</p> <p><b>Exatamente...</b></p> <p>Para já, não tinha razão de ser eu estar aqui!</p> <p><b>Não se fazem omeletes sem ovos, não é?!</b></p> <p>É verdade, é verdade...</p>	<p><b>DTB.</b> Sim, sim, sim, sim. Há um envolvimento muito maior do diretor técnico mesmo na tomada de decisão de coisas mais, mais...mais pedagógicas... um envolvimento e uma proximidade muito mais regular, tenho essa percepção.</p>	<p><b>DTC.</b> Tenho, tenho... não gosto dele mas, é o que eu lhes digo, não é a minha formação, não é essa, acho que não tenho que ser eu a fazê-la e acho que deveriam de ser elas. Por isso, aquilo que... essa supervisão e as minhas dúvidas coloco-as sempre às educadoras - à coordenadora pedagógica ou a qualquer outra educadora – para ver se a minha visão está correta ou não, se se pode melhorar ou não. As melhorias que possam ser feitas não têm a ver só com aquilo que eu acho ou não mas também com a opinião que elas me dão mas é feito, é mais fácil ser eu a dizer: “Vamos melhorar aqui ou ali...”, do que ser a educadora, portanto, mas é sempre com a opinião delas porque não é a minha área, não posso estar a dizer: “É melhor fazer desta maneira ou daquela!”.</p> <p><b>Pois, acaba por ser uma tarefa partilhada.</b></p> <p>É, é, é... elas dão a opinião e... eu falo! É um bocadinho assim...</p> <p><b>Transmite... o bom e o mau!</b></p> <p>A opinião delas... não querendo ser elas a tomar a iniciativa, acabo por ser eu que falo...</p>
--	--	---

### 8: Como é que a supervisão e o apoio à formação contribuem para a melhoria das práticas?

<p><b>DTA.</b> Eu acho. Eu uso a palavra... que eu gosto é despertado r!</p> <p><b>Um alertar para...</b></p> <p>Exatamente.</p>	<p><b>DTB.</b> Sim, sentimos necessidade disso também...</p> <p><b>De que forma, que estratégias é que utiliza para...?</b></p> <p>Temos a formação profissional... acho que cada vez mais e com mais frequência e com uma estrutura mais bem definida em termos de formação continua acho que pode ser uma grande mais valia para se conseguir, também, melhorar as práticas e a... e o envolvimento também das colegas.</p> <p><b>E em termos de supervisão? Estava a falar mais em termos de formação... ou ambas?</b></p> <p>De formação...mas em termos de supervisão também... também creio que sim, aliás, a formação... é como eu disse à bocado, Mónica: eu sinto que não tenho competência para andar a supervisionar uma coisa que eu não domino, portanto... daí, sim - mesmo para mim ou até para a direção -, é preciso que haja formação ou que haja conhecimento para se poder fazer uma supervisão em condições. E por essa razão é que tentamos há cinco anos que seja uma das educadoras a fazer essa, essa coordenação pedagógica porque faria mais sentido uma vez que têm formação académica adequada para isso.</p>	<p><b>DTC.</b> Como?... É assim, tudo aquilo que seja para trabalhar com qualidade e todas as críticas construtivas no sentido da melhoria, tudo o que se possa ir buscar seja onde for – noutras instituições, formação interna ou externa -, que seja para melhorar, para inovar, acho que é sempre bem vindo em qualquer parte, em qualquer profissão e, sempre na educação... e há uma coisa que nós tentamos, sempre que há alguma coisa de novo, nós tentamos ver de que forma é que podemos aplicar tudo aquilo que há de novo e o que temos tentado fazer é inovar e, trabalhando com qualidade, procurar tudo o que é inovar.</p>
--	--	--

### 9: Que estratégias utiliza/ou para melhorar o trabalho desenvolvido na instituição?

<p><b>DTA.</b> Olhe, eu digo... agora, eu não sei se elas o sentem! O apoio... é verdade: o apoio é o que a gente diz mas depois aquilo é o que outro vai sentir. Procuro motivar, dizer uma palavrinha... mesmo quando há festas, salientar sempre o trabalho delas. E, depois, neste sentido também como experiência que vou tendo de outras instituições – porque que acaba por ser uma riqueza! – porque a gente não fica parada ali...</p> <p><b>É a bagagem, a bagagem!</b></p> <p>...neste final de ano, na festa... há todo um trabalho ali e elas diziam-me assim: “Ó irmã Almerinda, diga lá, então, tem andado por aí fora...por esse mundo fora, o que é que diz da festa?”- “Não há nada a dizer!”. Eu penso que não é tanto as teorias é a prática, é aquilo que se pode sentir para que a vida surja e gere vida. É os tais... eu sou muito terra a terra!</p>	<p><b>DTB.</b></p>	<p><b>DTC.</b></p>
---	--------------------	--------------------

<p><b>É bom – eu também!</b></p> <p>Eu sou muito terra a terra – não sou assim de coisas lá no ar... é esta terra, é esta semente que caiu na terra e cresce todos os dias, vai dando fruto e depois se vê...do que se fez durante um ano e agora vai culminar... todas as crianças que foram sendo inseridas no grupo e depois é ouvir os pais: portanto, como os meninos foram evoluindo e como se foram sentindo... De alguma maneira, eu senti-me a colher um bocadinho do fruto que a irmã Conceição plantou nestes anos todos... está a ver o que isto? É a semente que foi lançada e que depois vai dar fruto! E, de alguma maneira, o que eu ontem ouvi dos pais – e eu estou aqui há meses – foi o fruto... eu colhi um bocadinho o fruto que a irmã Conceição semeou...</p>		
---	--	--

### 10: Há/houve algum modelo subjacente?

<p><b>DTA.</b> Adivinha quem é? É o Evangelho.</p> <p><b>E, como disse há pouco, a própria congregação...</b></p> <p>Sim, claro, e a fundadora como grande pioneira do século XIX na educação! Aquela mulher que teve uma visão de futuro...hoje estamos a viver e... aquela mulher teve uns rasgos – não havia psicologias, não havia sociologias, não havia estas ciências que nós temos e que são fundamentais para nós hoje vivermos. Aquela mulher, no século XIX...a gente lê aquelas cartas e: “Mas onde é que Ana Maria estudou psicologia?” Está a ver tudo? É impressionante, é impressionante! Como é que ela... aliás, nós somos missionárias precisamente porque ela, no século XIX, começou na sua terra natal a juntar crianças - portanto, estamos em plena revolução francesa, tudo foi destruído – e ela juntava crianças ao toque do tambor do pai – que era... - e ali juntava... começou com a catequese e depois dali a escola... e ela juntava aquelas crianças e as escolas começavam na casa da mãe, dos pais... e aquela mulher foi por aí por esse mundo fora e foi chamada, precisamente, por causa do método que ela usava... está a ver o que era? Os mais velhos ensinavam os mais novos!</p> <p><b>Que é o que fazemos hoje em dia, não é? E ela, no século passado...</b></p> <p>Quando hoje há pedagogos que falam, hoje em dia, nas salas heterogêneas é, no fundo...está a ver?</p> <p><b>Já ela trabalhava assim...</b></p> <p>E isso realmente para nós, para mim, para nós irmãs de São José de Clunny é uma força, uma força...</p>	<p><b>DTB.</b></p>	<p><b>DTC.</b> Nós tentamos, portanto... por exemplo, a implementação dos manuais de qualidade, nós tentamos implementá-los logo, assim como toda a informação que nós temos ou que vamos tendo – formação e informação – sobre tudo o que é qualidade dos serviços, como é que... de práticas, não só na área da educação mas noutras áreas e que se aplicam a nós, nós tentamos ver, gerir e tentar implementar.</p>
---	--------------------	--

<p><b>É a base!</b></p> <p>Como ela tinha a preocupação de formar as irmãs para irem... ela tinha a preocupação, na altura, de formar... a aritmética, estas...disciplinas da época... ela procurava formar professores e professoras para irem para o trabalho, para darem continuidade ao ensino e, geralmente, as escolas... portanto, o grande sucesso – se é que podemos chamar -, foi a nível das escolas e essa educação de Ana Maria era o homem todo. A gente se vir a vida dela, é impressionante como ela queria apanhar a pessoa no seu todo, dar valor à pessoa no seu todo - era trabalhador, era... Como ela em Maná fez uma aldeia onde todos tivessem um pedacinho com terra para cultivar e para ser seu – já viu isto?</p> <p><b>Se o mundo todo trabalhasse assim...</b></p> <p>Já viu isto! No ano do bicentenário, uma senhora do ensino fez o seu mestrado, pronto, ligado à educação em Ana Maria e, precisamente, em Maná, o que ela fez com aquele povo – precisamente do nada, portanto, estamos na altura da escravatura...e os escravos iam dar os sapatos à Ana Maria! Estas pequeninas coisas... porquê? Porque ela começou do nada para elevar a pessoa...e é isso que move! Temos uma herança a transmitir, não podemos ficar com ela!</p>	<p><b>Exato, com base na formação e informação que recebem e na partilha, vão procurando fazer uma análise e aplicar...</b></p> <p>Sim, sim, sim...e aplicar...</p>
---	---

### 11: Qual é o papel do diretor enquanto supervisor?

<p><b>DTA.</b> Olhe, eu recordo-me, quando estive nos colégios, os miúdos mais...olhe, aqueles que davam dores de cabeça... eu hoje tenho uma consolação: muitos já não os tornei a ver e dizem: “Ai, eu gostava de voltar a ver aquela irmã pequenita!”. Às vezes, o nome já vai porque já foi há muitos anos mas eles dizem “Ai, eu gostava de voltar a ver aquela irmã pequenita! O que ela me dizia!”. Eu tinha um jovem no sexto ano - era um rapaz alto! – e o pai... - ele andava no sexto ano mas já podia estar quase no nono! - e fumava. Então andava a fugir, fugia do recreio e ia fumar e então: “Ó irmã, o Ricardo está a fumar!”. E então, uma vez, eu chamei-o. Eu costumava chamar os meninos e... quando eram pequeninos... e falava com ele: “Olha, Ricardo, eu vou chamar o teu pai e isto, e isto e isto assim...”. E ele disse: “Ó irmã, chame. Mas o meu pai sabe que eu fumo. Sabe, é ele que me dá dinheiro para eu fumar mas, sabe, ele diz que no colégio eu não posso fumar nem com os meus colegas eu posso fumar. Mas eu, lá fora, eu vou fumar porque o meu pai quer... não quer que eu aceite tabaco de ninguém”. E então lá veio o pai e precisamente a conversa que o miúdo teve comigo, o pai disse: “Ó irmã, é verdade!”. Então, eu tornei a chamar o Ricardo e disse-lhe: “Ó Ricardo, tu fumas lá fora mas aqui nunca mais fumas”. Não houve castigo, não houve nada, portanto, houve uma conversa.”. E então, depois mais tarde, eu vim-me embora e: “Olha, sabes quem pergunta muito por ti? É o Ricardo! Diz: Ai aquela irmã pequenita, aquela conversa que eu tive com aquela irmã</p>	<p><b>DTB.</b> É mais de...um papel assim... um bocado mais repressivo no sentido em que... a nós compete-nos também a gestão da parte financeira da instituição e por isso estamos sempre preocupados com a parte financeira e com o custo/benefício das atividades. Mas, ainda assim, procuramos... eu acho que procuro ser aberto mas há propostas que nós... que ficam condicionadas pela dificuldade... pelas dificuldades financeiras. E, e... sempre que há uma atividade, procuramos também incutir nas colegas a responsabilidade de perceberem que os recursos são escassos e que... e que... e que para a casa não entrar em desequilíbrio orçamental, digamos assim, há que ter um cuidado acrescido com as despesas, não é? Essa, realmente, é a grande diferença. Depois, o</p>	<p><b>DTC.</b> Eu acho que é sempre a melhoria contínua do serviço, é tentar melhorar o que está menos bem... acho que é esse o papel – tentar que tudo funcione bem, com qualidade... que não haja</p>
--	---	---

<p>pequenita...”. Portanto, para aqueles miúdos era...aquele recreio era impressionante...</p> <p><b>Era alguém que lhes falava com o coração! E esse acaba por ser um bocado o papel do supervisor...</b></p> <p>É gratificante...</p> <p><b>É o estar lá, o acompanhar... é uma entrega.</b></p> <p>Às vezes tenho a sensação que fazia mais naquela altura do que hoje porque, de alguma maneira, o trabalho absorve-nos. Naquela altura, eu estava mais livre para essas coisas.</p>	<p>facto de, o facto de não ter formação académica em supervisão... e o facto de não ser educador de infância coloca-me algumas dificuldades, talvez, em passar a mensagem às colegas, alguma coisa que elas... em envolve-las mais neste processo da... da...da...em partilhar um bocado esta realidade da supervisão. Porque seria mais fácil se todas elas me vissem... em vez de me verem como um supervisor só de... de... de crítico, ser uma parte... ser um elemento mais próximo, digamos assim... mas isso...</p>	<p>erros, que as pessoas apliquem na prática tudo aquilo que... apliquem bem na prática a teoria e que desempenhem as funções e com qualidade.</p>
--	---	--

## 12: Que dificuldades sente no desenvolvimento das práticas de direção/supervisão?

<p><b>DTA.</b> Ai, dificuldades... às vezes sinto tantas!</p> <p><b>Para além da falta de tempo!</b></p> <p>Olhe, o tempo para mim é importante e eu, como quero estar muito – e ainda ontem dizia às irmãs... tivemos a visita da segurança social e eu dizia: “Parece que me meti demais na instituição”, Quer dizer, cheguei e entrei logo de cabeça! Está a ver, comecei logo a sentir-me a 100% dentro disto... As dificuldades que sinto é, às vezes, a nível de burocracia, muita papelada – e eu não sou nada de papelada! – e isso, lá está, é a acumulação da função de direção, também há aqui essa acumulação e depois, também há um bocadinho de dificuldade nas relações, em manter as pessoas todas unidas, portanto... Eu não gosto, às vezes, do <i>chu chu chu</i> para mim e começo-me a aperceber que onde há mulheres há isto mas depois o meio também tem muito a ver com isto. Depois, também uma das coisas que eu também não gosto é que – também é um</p>	<p><b>DTB.</b> Quando se trata de mudança, é sempre difícil – lá está, às vezes, as colegas estão habituadas a determinados ritmos de trabalho, maneiras de trabalhar ao longo de vários anos e, quando se procura implementar situações novas há sempre uma resistência natural. Mas, ainda assim, acho que as colegas... com o tempo e com a insistência e com a pragmática das coisas, depois consegue-se implementar – não ao ritmo que seria desejável, se calhar, mas mais... mais devagar... mas consegue-se... é, é...</p> <p><b>Em termos de conflitos... não... nessa resistência à mudança...?</b></p> <p>Não, não... quer dizer, há sempre... exatamente, isso leva a alguns conflitos, claro! Ultimamente até tem havido menos insistência... menos insistência nessas mudanças mas, para o ano, a partir de Setembro, prevê-se mais um ano de conflitos precisamente por isso. É assim: este ano experimentou-se este modelo assim... de maior... não sei se de <i>relaxismo</i> é correto mas experimentou-se um modelo mais democrático e que também não está a funcionar muito bem por isso, para o ano, para o ano teremos, eventualmente, outro modelo... e então aí, se calhar, se nenhuma colega quiser assumir a coordenação pedagógica nos moldes em que ela está</p>	<p><b>DTC.</b> Ao longo dos anos... primeiro, a primeira grande dificuldade foi a resistência à mudança – isso, se calhar, foi a maior dificuldade que eu encontrei até hoje foi haver pessoas muito resistentes à mudança... que, hoje em dia, sinto que isso não acontece. As pessoas estão mais recetivas... a equipa foi mudando, foi ficando mais jovem e as pessoas já aceitam melhor a mudança mas uma grande dificuldade é – ou foi! – por vezes, não: foi a resistência à mudança! Portanto: “Sempre trabalhamos desta maneira e</p>
---	--	---

<p>princípio - se estou a falar com uma pessoa, o que estou a falar deve, de alguma maneira, ficar. Portanto, isto também faz parte da ética! E, às vezes, isto também não acontece e isso a mim desgasta-me um pouco... desgasta-me um pouco... Gosto muito mais - mesmo a nível dos pais, apelo muito para isso - que venham e falem comigo, falem comigo não gosto do <i>disse, disse, disse, disse</i> - isso, a mim, cansa-me muito!</p> <p><b>E acaba por ser mais enriquecedor a pessoa vir diretamente e perguntar, e colocar as questões.</b></p> <p>E depois as pessoas dizem assim: “Olhe que a irmã está em Alcobça!” E eu costumo dizer: “Olhe que eu não quero ficar muito habituada a Alcobça!”</p>	<p>definida, o diretor técnico vai ter que assumir isso e, eventualmente, terá que se... não digo incompatibilizar mas terá que ser mais exigente e fazer cumprir, realmente, algumas orientações - e isso obriga à mudança e... a mudança à resistência a ela! Portanto, é um ciclo que se repete... vamos ver, vamos ver...</p> <p><b>Se for sempre em prol da qualidade... enquanto o objetivo for positivo...</b></p> <p>Exato. Sim, o objetivo sempre foi... sempre foi, realmente, esse e acho que temos conseguido implementar, apesar de não termos implementando tudo ainda, acho que conseguimos mudar algumas coisas e a perceção que temos das famílias e da comunidade é positiva - agora... temos é ainda um longo caminho a percorrer... e que leva tempo! Mais tempo do que aquilo que eu desejaria mas... mas não é nada que não se faça.</p>	<p>não vamos agora mudar!”. E, hoje em dia, não, hoje qualquer coisa de novo... é assim... as pessoas, às vezes, o que dizem e é assim um bocado... “Eu não aceito mas cumpro!”. Portanto, podem não achar o mais correto mas se tem que ser, faz-se e depois acabam por fazer naturalmente e implementa-se bem aquilo que é novo. Mas antigamente era muito complicado!</p>
--	--	--

**13: Que formação tinha/tem para ser diretor/a técnico/a?**

**14: Sentiu necessidade de formação específica para o desempenho da função que lhe foi atribuída? Em que áreas? Como procurou colmatar essa lacuna?**

<p><b>DTA.</b> Pronto, é isto... é, é, é a prática que fica muito da vida mas, também, neste sentido, a formação que estou a fazer e que</p>	<p><b>DTB.</b> Não é preciso, é um dado... é um dado adquirido!</p> <p><b>Mas pronto... a formação de base é a área social...</b></p>	<p><b>DTC.</b> Não, não... não há, não existe!</p> <p><b>Procurou... necessidades de formação...na área...? Procurou colmatar essas...?</b></p> <p>Não, não existe formação na área da direção técnica. Lá está, é uma profissão muito ingrata porque não há formação académica nem... nem pós formação académica, não existe. Eu acho que o diretor técnico vai ter... vá, vai ter... ao longo da vida... tem muito a ver com o saber fazer, com a experiência... e o ter, portanto, na formação de base, ter várias áreas que ajudam a que se consiga, consiga desempenhar estas funções. Portanto... nós fazemos... fazendo uma formação específica de gestão de recursos humanos - sim, é ótimo porque nós fazemos muita gestão de recursos humanos! - mas, depois, temos a outra parte que é a área administrativa, por isso temos que fazer formação na parte administrativa... depois na parte pedagógica temos que procurar e fazer formação na área pedagógica...</p> <p><b>Há aqueles cursos de administração educativa... não sei se têm um leque assim abrangente em termos de recursos humanos,</b></p>
--	---	--

<p>me dá muita... dá-me muita... que me dá bagagem para ser como sou.</p> <p><b>E a necessidade que foi sentindo em termos de formação está aos poucos a tentar colmatar...</b></p> <p>Sim, sim. E também foi uma necessidade de província, de missão, no fundo, também foi uma necessidade nesse sentido... foi uma necessidade da missão mesmo.</p>	<p>Sim, é o serviço social.</p> <p><b>É o serviço social. Sentiu necessidade de... em termos de formação específica...?</b></p> <p>Senti, senti e continuo a sentir! Mesmo nesta área da qualidade. Senti necessidade e quando... e esta, e aquele mestrado de que lhe falava foi realmente nesse sentido, porque... é assim: eu sinto que uma das coisas... sinto que, provavelmente, terei que continuar a ser eu, digamos assim, esse elemento de</p>	<p><b>gestão de conflitos... mas, se calhar, era importante que tivesse...</b></p> <p>Sim... e depois... há uma pós-graduação em gestão e administração escolar que, pela análise curricular, acho que é interessantíssima e que eu adorava ter feita mas, porque a minha formação não é na área da educação...</p> <p><b>Não lhe é permitido o acesso?</b></p> <p>Não, não. mesmo que... eu inscrevi-me nessa pós-graduação porque era mesmo aquilo que eu precisava e houve uma colega que foi fazer e, eu assim: “Bem, não posso fazê-la mas vou ficando com a informação e com os conteúdos que ela aprendeu”... e que foi dando para tentar também aplicar e ver de que forma é que me era útil só que, pelo facto de não ter, de não ser da área, de ser da área do serviço social e não ser da área do ensino, não ter prática... cadeiras de prática pedagógica... embora tivesse o curso de formação de formadores e tivesse experiência como formadora não dava para.</p> <p><b>Mas é estranho porque a legislação - aliás, esta legislação! – o que diz é que o diretor técnico da creche tem que ser obrigatoriamente licenciado numa das áreas das ciências sociais... portanto, serviço social, psicologia, educação de infância, obviamente...</b></p> <p>Na pré-escola, como já tem a ver com o Ministério da Educação, tem mesmo que ser uma educadora de infância.</p> <p><b>Sim, mas esse tipo de cursos não se pode direccionar só para quem trabalha na área do pré-escolar por isso, até devia ter um leque mais abrangente...</b></p> <p>Mas não... por acaso, foi... foi uma pena porque eu voltei a tentar no segundo ano e sei que ficaram vagas por preencher nessa pós-graduação... um ano... “mas, se ficam vagas por preencher, deixem-me tentar...”... porque aquilo era na... na Faculdade de Psicologia de Coimbra e tentaram contornar a lei para ver se eu conseguia, pela análise de currículo... para ver se eu conseguia e não. Porque aquilo não era dirigido a...</p> <p><b>Pois, têm mesmo que mudar os...</b></p> <p>... tinha que ter a parte pedagógica... que eu não tinha a parte pedagógica e, embora eu tivesse a formação de formadores, não era suficiente para... não tinha as cadeiras pedagógicas, pronto. E, então é assim, quanto a esses cursos... formação específica não há porque depois, o diretor técnico, lá está... tem a parte da gestão, dos recursos humanos, administrativo... de nutrição porque temos que fazer ementas, também – fazer... ajudar a fazer, temos que as homologar, também... tem que fazer alguma formação na área da alimentação</p>
---	--	--

<p>inquirição e sinto, realmente, necessidade de ter ferramentas e de me... de me dotar de algumas... de alguns conhecimentos que possa pôr em prática para tornar este processo mais fácil e mais ágil e mais rápido para toda a gente senão nunca mais saímos daqui! Mas queria... queria que fosse um bocadinho mais rápido, sim.</p>	<p>infantil...</p> <p><b>Acabam por acumular uma série de pequenas funções...</b></p> <p>... primeiros socorros, pronto, é assim, é um bocadinho de tudo e, depois é assim, vai-se fazendo formação em todas as áreas ou tentando fazer mas, depois... é assim, uma formação específica que nos habilite a ser diretor técnico, não existe!</p> <p><b>Exato, exato... mas, de qualquer forma, quando pedem...</b></p> <p>Mas existe esta função!</p> <p><b>... quando pedem alguém para a direção técnica, o que pedem é a licenciatura em... numa área base, não há, realmente, uma área de especialização.</b></p> <p>Para além de tudo isso ainda temos a parte do serviço social e aí estou habilitada – estou habilitada porque a minha formação é o serviço social, pronto, e tem a ver muito... numa instituição destas, tem a ver muito com a... com... acho que... de todas as formações na área das ciências, somos os que estamos mais habilitados, os do serviço social, a fazer esta parte da análise social de cada família para poder... poder de alguma forma... embora não se faça um serviço social direto, faz-se um encaminhamento e aqui tem a ver com a... com as participações familiares, fazer análise e propor alterações de acordo com as famílias... e outro tipo de apoios.</p> <p><b>Claro, e a realidade que temos, de um modo geral, de norte a sul do país, é que grande parte das IPSS's são geridas por diretores técnicos com formação na área social.</b></p> <p>Sim... é a...nas Misericórdias são cerca de 90%.</p> <p><b>Há alguns em que, realmente, o diretor técnico acumula função de direção pedagógico porque é realmente educador de infância, há alguns em que são psicólogos mas eu penso que, o grosso é...</b></p> <p>É o serviço social!</p>
--	--

### Finalização da entrevista: Quer acrescentar algo que tenha ficado por dizer ou que possa enriquecer a entrevista?

<p><b>DTA.</b> Olhe, se ajudei, fico feliz. Se não ajudei, ponha para o caixote do lixo!</p> <p><b>Ajudou bastante!</b></p> <p>Quando eu fui para os Açores, eu acabei de professar para ser religiosa, pronto, já com a experiência que tinha de vida porque tinha... pronto, quando eu fui para os Açores tinha 29 anos, foi uma vocação que já foi assim... mas quando cheguei aos Açores, estava... ia para um trabalho mas depois a irmã que estava ficou muito doente e eu fui e: “Olha, é melhor ficares com a irmã”. E ela acabou por falecer e eu fiquei ali. E a diretora, na altura, disse-me assim: “Olha, Almerinda, tu vais ficar como coordenadora do ciclo. Vais trabalhar com os professores...” E eu, acabadinha de professar, portanto... e eu: “O Ermelinda, nem penses nisso! Não vou.” “Ai vais, vais.!” Porque, lá está: é preciso unir, é preciso a presença - nós debatemo-nos muito com isto.” É preciso uma presença ali e pronto, tu vais fazer muito bem isto”. Portanto, também fui logo lançada pela Congregação, verdade se diga, fui lançada muito</p>	<p><b>DTB.</b> Não... É como eu lhe digo, a nossa formação académica... e eu falo por mim... - haverá diretores técnicos na área da infância - se esta creche tivesse um diretor técnico educador de infância provavelmente seria mais fácil, se calhar, até a relação com as restantes colegas, eventualmente. O facto de eu ser assistente social, já formatado com modelos de avaliaç... de um modelo de gestão de uma instituição destas e um modelo de gestão de pessoal baseado nas experiências profissionais que tive anteriores também acabe por condicionar um bocado a minha postura em relação às colegas... quer dizer... nós somos particularmente amigos e elas vêem-me como uma... - mas também somos amigos! - mas vêem-me um bocado como... como...</p> <p><b>Um superior?</b></p> <p>Pronto. E isso, desde o início, foi também a orientação da direção. Eu, quando vim para cá, - recorde-me da reunião que tivemos inicial... - houve uma questão que se falou: “Então, vais ser o DTB ou vais ser o Dr. DTB?”. E o padre fez logo: “Não, vais ser o DTB para haver um</p>	<p><b>DTC.</b> Não... eu não sei se fui explícita, se consegui ajudar mas, é assim, de facto, se aqui nesta instituição... sei também que há alguns... de algumas formações e partilhas, de alguns feedbacks que vamos tendo de outras instituições, mesmo os projetos curriculares e pedagógicos são elaborados pela diretora técnica e que é um bocadinho “chapa 5”, é igual para todas e eu aqui, isso não faço e nem quero... nem... é função delas: elas é que sabem do grupo e o que querem fazer. Portanto, gosto que fique... cada uma tem a sua função e tem... não fazem mais, de facto, porque, não é porque não se deixe porque elas não querem ter mais autonomia porque podiam as educadoras e a coordenadora pedagógica ter outra autonomia aqui no, na instituição mas que elas não querem assumir.</p> <p><b>Pois, porque acarreta responsabilidades, algum trabalho extra...</b></p> <p>Sim, mesmo na parte da coordenação pedagógica, pronto, elas estão sempre... fazem mas há reuniões em que eu tenho mesmo que estar presente para ser eu a orientar ou quando é preciso uma imposição, qualquer imposição, ser eu a pô-la e a fazê-la e não terem que ser as... não terem que ser as coordenadoras pedagógicas, não querem ter esse papel.</p> <p><b>Acho que ainda há um bocado a ideia de: “Mandar ou orientar significa que eu vou ter que ser a má!”. Foi um bocado o que fui ouvindo ao longo deste percurso. Eu, pessoalmente, não concordo, não acho que orientar, liderar passe por aí. Volta e meia surgem alguns conflitos, algumas desavenças, algumas diferenças de opinião...</b></p> <p>É um bocadinho... Pronto, porque há sempre aquela questão... se elas têm a mesma formação: “Porque é que aquela colega há-de estar a pôr em causa o meu trabalho?”. Há um bocadinho essa ideia mas isto não é questão de pôr em causa ou de chamar à atenção agora... aquilo que está bem, está bem, o que não está, pode ser melhorado e pode ser a colega a fazer essa sugestão de melhoria, não sei...</p> <p><b>Tem experiência na mesma área, tem formação na mesma área... acaba por poder enriquecer...</b></p> <p>Mas, mas, pronto, mas não há... conseguiu-se, realmente, criar o espaço de partilha, que as reuniões fossem um espaço de partilha... até há uns anos atrás, cada uma resolvia o problema</p>
---	---	--

<p>cedo pela Congregação e, olhe, foi uma experiência enriquecedora. O mundo dos Açores... realmente foi uma relação ótima com as professoras – lá está, a tal segurança, a tal... era na irmã Almerinda, até mais do que na diretora porque a diretora era o todo grande do colégio!</p> <p><b>E, às vezes, estão tão longe...</b></p> <p>Ali era o ciclo, era aquela visão só do 2ºciclo. Pronto, foi realmente uma experiência muito rica. E então, eu dava religião moral e religiosa e, se faltava um professor, era eu que ia para estar com os miúdos e, nessa hora em que estava com os miúdos, dava de tudo! E eu dizia muitas vezes: “Ó filhos, tudo o que é bom, a gente aproveita ao máximo, aproveita tudo, tudo, tudo e grava no coração e na cabeça. Aquilo que não for bom, deitem no caixote do lixo!”. E, às vezes, no final dos períodos, fazia uma avaliação com os miúdos: “Então, o que é que foi bom, o que é que não foi bom?”. E depois dizia: “Peço desculpa se alguma coisa não foi boa da minha parte – aquilo que não foi bom vocês guardam... poem no caixote do lixo; aquilo que foi bom, poem no coração!”. E os miúdos começaram a dizer... às</p>	<p>distanciamento maior!”. E as colegas, realmente, estão habituadas a ter uma grande proximidade com a colega que cá estava que era a tal gestora de recursos humanos e ela, ou para não se chatear ou porque era amiga, acabava por nunca exigir nada e por isso é que é mesmo como eu lhe digo... quando eu vim para cá, não havia projetos pedagógicos, não havia projetos curriculares, não havia momentos de avaliação nenhuns das crianças nem dos produtos, não havia festas, não havia... havia, realmente, mesmo só rotinas, demasiadas rotinas. E isso, se calhar, também é a razão pela qual nenhuma das colegas também se quer assumir a coordenação pedagógica porque isto... se quer assumir de uma forma mais exata e porque há tanto por fazer, obriga, se calhar, a criar alguns momentos de tensão ou de maior... de maior...</p> <p><b>Atrito... ?</b></p> <p>Sim, com as colegas e isso é sempre chato porque... é assim: naturalmente, todos nós queremos ter uma boa relação no trabalho, é obvio que há trabalho e que as colegas entendem que as coisas quando são exigidas é por uma razão, não é só porque alguém se lembrou de o fazer.</p>	<p>na sua sala e a opinião da outra não interessava porque cada uma sabia de si e só um grupo muito restrito é que partilhava as práticas e a melhoria. Hoje, não! Já se consegue que todas partilhem as práticas tendo em vista a melhoria mas nenhuma quer assumir...</p> <p><b>Esse papel mais...</b></p> <p>Sim, sim... Apesar de eu achar que era muito importante haver uma equipa para fazer supervisão: duas educadoras que faziam supervisão, acho que era importante!</p> <p><b>E o facto de serem duas e não só uma... também acho que...</b></p> <p>Exato, havia a coordenadora e havia uma equipa que ia fazer essa supervisão porque... é assim, nem todas as semanas... embora as planificações semanais venham... elas mandem para mim, nem todas as semanas tenho tempo de as ler todas e era importante lê-las e ver se, na prática, estão a implementar aquilo que disseram que iam fazer... nem sempre há tempo e assim, se calhar, se houvesse mais alguém ou... que fizesse, não é?, que tivesse essa função, se calhar era bom. Embora confie que elas estão a fazer, para apresentarem trabalho no final do ano e avaliarem as crianças têm que implementar a planificação senão não conseguem mas acho que era bom haver mais alguém que chamasse à atenção e que pudesse, realmente, colaborar mas elas não querem ter esse papel. Pode ser que daqui a uns anos...</p> <p><b>É um bocadinho ingrato mas é continuar a lutar contra essa resistência à mudança – já conseguiu avançar em algumas coisas...</b></p> <p>Sim, há coisas que... também tem a ver com o espirito mais aberto das pessoas. A equipa técnica que temos hoje e que não é a mesma que tínhamos há uns anos atrás também tem a ver. Também... é assim, outro pormenor que, se calhar, também tem a ver... há sempre educadoras que, talvez por serem mais novas, também não têm esse espirito tão aberto e que também se isolam... também tem a ver com as pessoas... sobretudo com as pessoas e com o gosto de partilhar e de... é assim: aqui há uns anos, nós tínhamos educadoras mais velhas e as educadoras novas que - diziam elas - vinham cheias de ideias mas que não valiam nada porque a experiência é que interessava. Hoje em dia, temos educadoras mais velhas - algumas com quase metade da idade – mas as mais velhas sentem que as novas podem trazer alguma coisa de novo.</p>
---	---	--

<p>vezes, as mães arrelivavam-se com os filhos e os miúdos começaram a dizer: “Ó mãe, poe no caixote do lixo.” E depois: “Ó mãe, poe no caixote do lixo.” “Ó filho, mas ponho no caixote do lixo, porquê?”. “Ó mãe, aquilo que tu vires que eu não faço bem e que não gostas, põe no caixote do lixo; aquilo que eu faço bem, guarda no coração.” E as mães achavam, está a ver... que aquilo era uma linguagem... “Mas onde é que tu foste buscar isso?”. “Foi a irmã Almerinda! A irmã Almerinda é que nos diz: aquilo que é bom, guarda na coração e na mente, o que não for bom, poe no caixote do lixo”. Mas eu depois especi... explicava isto. E então, só para dizer que há coisas que são gratificantes.</p>	<p>Mas... há um trabalho grande a fazer nesse sentido que é... que é envolver as pessoas - e isso é uma grande dificuldade que eu tenho e talvez a formação me possa ajudar -, envolvê-las na necessidade de mudar os procedimentos e forma de mudar. Embora elas estejam predispostas, elas queixam-se com falta de tempo mas - o que eu vejo e as experiências que eu tenho dos outros lados - o tempo é o mesmo aqui como na Nazaré, como em Alcobaça... é uma questão de predisposição, se calhar... não sei... mas acho que é um caminho, é um caminho que, apesar de não ser tão célere, pelo menos... acho que estamos a caminhar para lá, é só uma questão de tempo.</p>	<p><b>Exato, já há uma diferença de mentalidade.</b></p> <p>Tem a ver com a mentalidade das pessoas.</p> <p><b>Felizmente, é um bocado essa a realidade que vivemos. Podemos enriquecer tanto com os mais novos como com os mais velhos!</b></p> <p>A experiência ensina muito e dá-nos outra visão mas, quem vem de novo, se tiver boas ideias e um espírito aberto e vontade de trabalhar pode-nos trazer muito.</p> <p><b>E conhece outras realidades e pode ter tido outro tipo de formação, já com novos modelos... acaba por ser bom. É como estarmos na mesma instituição durante muito tempo – se houvesse alguma rotatividade íamos ver como é que funcionam as outras...</b></p> <p>Exatamente, e a troca e a partilha de... porque isso, também há colegas que tentam procurar o funcionamento de outras instituições... pronto, para nós sabermos até que ponto é que estamos a trabalhar bem ou menos bem... E isso é importante, portanto... elas não se isolam e tentam... procuram saber como é que funcionam outras realidades e, de facto, quem vem de novo... aqui nós tentamos logo saber como é que é nos outros sítios! Para sabermos o que é que estamos a fazer bem ou mal, o que é que podemos melhorar... tendo em conta aquilo que se faz nos outros sítios.</p>
---	--	---

## Anexo 5 – Categorização das entrevistas

FUNÇÕES DE COORDENAÇÃO / DIREÇÃO PEDAGÓGICA E DIREÇÃO TÉCNICA		
Funções de coordenação / direção pedagógica (segundo DR n.º 10/1999)		
Categorias	Sub-Categorias	Unidades de Análise
Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes		<p>“(…) o papel da coordenadora devia ser, realmente, ser um elemento que representasse todas as educadoras cá dentro, que tentasse resolver alguns problemas que, muitas vezes, podiam ser evitados... e que tentasse unir mais as educadoras num momento do dia ou da semana para podermos trocar ideias e esclarecermo-nos umas às outras” (CPB4)</p> <p>“Nessa hora, juntávamo-nos todas e havia muita coisa que íamos trocando informação” (CPA5)</p> <p>“(…) pelo menos é a experiência que eu tenho aqui... havia muita interajuda e nenhuma se demitia porque não era a coordenadora. Portanto, há um espírito de interajuda...” (CPA8)</p> <p>“Houve também a preocupação, na altura, eu recorde-me, organizamos um placard para colocar aqui em que cada uma partilhava algumas das atividades que ia fazendo... ensinava uma canção e então, vinha cá e punha... ou um poema, uma dobragem... acabava por ser, também, uma reunião ou... um ponto de encontro em que se partilhavam as experiências... houve essa preocupação! Mais...? Pronto, procurava, também, muitas vezes, resumir os assuntos e mesmos os planos de atividades e das épocas festivas, nomeadamente, porque era aqui que era planeado em conjunto... resumir essa informação em forma de tabelas e de quadros e expor para que não houvesse esquecimentos e para que as colegas fossem lembrando os prazos de entrega disto, prazos de entrega daquilo... pronto, no fundo, organizar muito a informação e expor muito a informação e trocar essa experiência” (CPC13)</p> <p>“Exatamente, e a troca e a partilha de... porque isso, também há colegas que tentam procurar o funcionamento de outras instituições... pronto, para nós sabermos até que ponto é que estamos a trabalhar bem ou menos bem... E isso é importante, portanto... elas não se isolam e tentam... procuram saber como é que funcionam outras realidades e, de facto, quem vem de novo... aqui nós tentamos logo saber como é que é nos outros sítios!” (DTC)</p>
	Assegurar a continuidade da componente	

<p><b>Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo</b></p>	<p>pedagógica</p> <p>Supervisionar, acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pelas várias salas no contexto dos projetos individuais de cada uma</p>	<p><i>“(...) lembrar as datas, no início do ano... até X dia, temos que fazer o projeto, temos que fazer o plano de atividades...” (CPB2)</i></p> <p><i>“Articular o trabalho com as colegas, dar informação... pôr-nos a par, se há alguma atividade, para trabalharmos todas em conjunto...” (CPB3)</i></p> <p><i>“(...) orientar a parte da coordenação de todas as salas” (CPA7)</i></p> <p><i>“Eu penso que é ter um bocadinho em atenção as atividades mais coletivas...” (CPA8)</i></p> <p><i>“Quando isso aconteceu comigo acontecia o seguinte: reunia com as colegas, organizava o trabalho que tinha que ser feito, fazia a ponte entre os assuntos que tínhamos com a diretora técnica e as colegas, quando aconteciam as atividades em conjunto, coordenava um bocadinho o que estava a acontecer (...)” (CPC12)</i></p> <p><i>“(...) zelar pelo projeto, motivar para que as atividades sejam feitas e depois, com as colegas e com as auxiliares, portanto, motivar um bocadinho a equipa...” (DTA)</i></p> <p><i>“São acompanhar o projeto educativo, acompanhar as colegas no desenvolvimento dos projetos das salas (...)” (DTB)</i></p> <p><i>“A coordenadora pedagógica tem tido um papel de orientar a equipa técnica e as atividades que estão planeadas... portanto, fazer as reuniões semanais, fazer a planificação de todas atividades, fazer a avaliação... embora eu também esteja presente nessas reuniões, mas é ela quem dirige essas reuniões – no fundo, é esse o papel da, da coordenadora que... pronto, na parte pedagógica” (DTC)</i></p>
<p><b>Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola</b></p>	<p>Apoiar e representar a equipa docente face à direção, procurando alcançar resultados</p> <p>Assegurar as ausências do Diretor Técnico</p>	<p><i>“(...)no fundo, é muito a ponte entre a parte pedagógica e a equipa técnica” (CPA8)</i></p> <p><i>“(...) há momentos em que é preciso decidir, na parte... embora... é assim: na minha experiência e na minha perceção acho que se deve sempre levar as situações à...à nossa parte pedagógica, às nossas colegas na reunião pedagógica...” (CPA10)</i></p> <p><i>“Portanto, serve para fazer reuniões, serve de elo de ligação entre a equipa técnica e a diretora (...) na ausência da diretora, se for preciso alguma coisa, também é a coordenadora que tem que assegurar” (CPC11)</i></p> <p><i>“(...) estabelecer relação com a equipa técnica, com os restantes educadores, fazer o elo de ligação com o</i></p>

		<p><i>responsável da instituição (...) além de gestor, o elo de ligação entre a equipa e a direção, entre o órgão máximo da instituição (...) Sim, porque é importante que as coisas cheguem a algum lado e não sejam só discutidas e faladas e fiquem por aqui. Acho que o grande papel, do meu ponto de vista, é esse mesmo: fazer com que a opinião da equipa técnica seja ouvida e que se faça alguma coisa. Enfrentar, lutar para que se consigam resultados porque reunir e conversar e, depois, as coisas ficarem no dossier não vai resolver nada!” (CPC13)</i></p>
<p><b>Propor a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos</b></p>		<p><i>“(...) ir propondo algumas atividades ou algumas estratégias que nós sentimos, realmente, para que haja melhoria na nossa prática pedagógica e na nossa prestação de cuidados” (CPA8)</i></p> <p><i>“(...) proporcionar, realmente, novas... novas... experiências para a instituição e para as crianças (...) garantir que as crianças têm um acompanhamento e um apoio positivo tendo em vista o seu desenvolvimento integral e à sua integração, depois, no primeiro ciclo, quando saírem daqui.” (DTB).</i></p> <p><i>“(...) são propor medidas novas junto da direção, junto da direção técnica e que possam melhorar a qualidade pedagógica da instituição (...)” (DTB)</i></p>
<p><b>Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola</b></p>		<p><i>“(...) o trabalho da educadora... da coordenadora pedagógica tem muito a ver o trabalho pedagógico no aspeto do projeto educativo, na parte coletiva do trabalho... “ (CPA8)</i></p> <p><i>“(...) a coordenadora pedagógica porque anima a parte pedagógica está ao cuidado dela na elaboração de projetos com a equipa, tudo isso...” (DTA)</i></p>
<p><b>Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas</b></p>		
<p><b>Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.</b></p>		<p><i>“Um relatório? Ah, sim, em relação ao trabalho desenvolvido, não só em relação ao projeto...tudo, tudo, um relatório geral.” (CPB1)</i></p> <p><i>“Eu lembro-me que ele, para o final do ano pediu para fazer um relatório final sobre o plano de atividades...pronto, o que é que tinha sido feito, o que é que não tinha sido...porque é que não foi, porque é que foi, o que é que foi feito</i></p>



	didático	<p><i>isso...” (CPB2)</i></p> <p><i>“Chegou a haver vezes em que tínhamos que apoiar também a parte administrativa mas foram situações esporádicas.” (CPA7)</i></p> <p><i>“ (...) era material didático, material de desgaste... houve alturas em que nós é que chegávamos a ir fazer essas compras” (CPB5)</i></p>
--	----------	---

<b>Funções de direção técnica (segundo DR n.º 262/2011)</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Sub-Categorias</b>	<b>Unidades de Análise</b>
<b>Promover a melhoria contínua dos serviços prestados e a gestão de programas internos de qualidade</b>	<p>Coordenar a equipa docente e não docente</p> <p>Zelar pelo desenvolvimento dos projetos (de escola e de sala)</p>	<p><i>“Eu uso a palavra... que eu gosto é despertador! (...) no fundo, sirvo um bocadinho de despertador...um despertador para as coisas irem para a frente” (DTA)</i></p> <p><i>“A coordenação geral em termos de funcionamento e de orientação geral das linhas de atuação da instituição, diretamente dependentes daquilo que são as orientações da direção (...)” (DTB)</i></p> <p><i>“Eu acho que é sempre a melhoria contínua do serviço, é tentar melhorar o que está menos bem... acho que é esse o papel – tentar que tudo funcione bem, com qualidade... que não haja erros, que as pessoas apliquem na prática tudo aquilo que... apliquem bem na prática a teoria e que desempenhem as funções e com qualidade.” (DTC)</i></p>
<b>Supervisionar os critérios de admissão</b>		<p><i>““(...) o diretor técnico tem, e de acordo com a sua formação inicial – sendo a minha em serviço social – tem competências específicas na parte social e as, outras, técnicas e administrativas (...) de todas as formações na área das ciências, somos os que estamos mais habilitados, os do serviço social, a fazer esta parte da análise social de cada família para poder... poder de alguma forma... embora não se faça um serviço social direto, faz-se um encaminhamento e aqui tem a ver com a... com as participações familiares, fazer análise e propor alterações de acordo com as famílias... e outro tipo de apoios” (DTC)</i></p>
<b>Enquadrar e acompanhar os profissionais da creche</b>		<p><i>“Eu acho que, acima de tudo, é tentar perceber como é que cada pessoa funciona e depois tentá-la levar...tentar, tentar motivá-la a conhecer os instrumentos para...ou tentar conhecer (...) Porque não é a estar a impor e a forçar que...eu acho que não funciona, antes pelo contrário.” (CPB6)</i></p> <p><i>“O facto de haver uma boa ligação e uma boa relação [com a direção técnica]... isso facilita porque sabemos que,</i></p>

		<p>à-partida, nos vão ouvir – porque o difícil é que nos oiçam! (...) darem-nos a possibilidade de expormos aquilo que nós achamos, aquilo que a equipa acha e ainda nos pedirem a opinião (...) E se formos ouvidos, essa boa relação favorece a tomada de decisões e a resolução dos problemas.” (CPC13)</p> <p>“(…) é coordenar toda a instituição, aqui não só no aspeto das educadoras mas no aspeto do todo da instituição (…)”(DTA)</p> <p>“(…) é coordenar o pessoal (…)” (DTB)</p>
<b>Assegurar a interlocução com outras entidades e serviços</b>		<p>“A nível assim de...quando era passeios...as colegas também vinham ter connosco mas quem tomava conta, quem fazia os contactos acabava por ser o Diretor Técnico...” (CPB2)</p>
<b>Gerir, coordenar e supervisionar os profissionais</b>		<p>“(…) a minha pessoa... está nas reuniões para escutar, para animar, também para motivar.”(DTA)</p> <p>“(…) é coordenar o pessoal (…) acompanhar as colegas no desenvolvimento dos projetos das salas (…) envolver as pessoas (…) dando esse feedback pontual ou bastante regular (…) [ao] o presidente da direção” (DTB)</p> <p>“(…) a diretora técnica supervisiona, acompanha e faz a ponte entre a equipa técnica e a direção (…) Assim como na revisão dos projetos delas, dos planos de atividades, sou eu que faço essa revisão – a coordenadora pedagógica não quer esse papel ingrato, sou eu que o tenho!” (DTC)</p>
<b>Implementar programas de formação</b>		<p>“Nós, todos os anos, no primeiro dia de trabalho, quando não temos crianças, existe sempre formação...(…) E durante o ano, caso as educadoras queiram ir a alguma formação, existe disponibilidade para isso...não só para dispensar o tempo, porque nós temos direito à...acho que é...dois dias e, financeiramente, as irmãs também patrocinam – não digo dar todo o valor da formação mas dar um apoio” (CPA7)</p> <p>“(…) somos uma congregação religiosa e estamos inseridas numa província e isso também pode ter a sua diferenciação porque há coisas, a nível de província... por exemplo, no dia 1, temos uma formação para todo o pessoal a nível de colégios e de centros, a nível educativo... há aqui uma linha comum, vamos lá, a nível de educação e da pedagogia, um pouco, da nossa fundadora.” (DTA)</p> <p>“Temos a formação profissional... acho que cada vez mais e com mais frequência e com uma estrutura mais bem definida em termos de formação continua acho que pode ser uma grande mais valia para se conseguir, também, melhorar as práticas e a... e o envolvimento também das colegas.” (DTB)</p>
<b>Incentivar a</b>		<p>“(…) aqui na instituição, a equipa de educadoras é formidável, sinto que, a nível profissional, são muito boas educadoras, deu para me aperceber disso, nos trabalhos que executam...num todo, pelo trabalho que executam num</p>

<p><b>participação das famílias e da equipa no planeamento e avaliação das atividades</b></p>		<p><i>todo... nas atividades, nas salas de aulas... Portanto, andamos agora a fazer as reuniões de pais de finais de ano, por sala, e é consolador ouvir o que, pronto, o que oiço” (DTA)</i></p> <p><i>“(...) é envolver a comunidade e criar abertura para a comunidade para que a instituição seja reconhecida também na institui... na comunidade e é, realmente, garantir um serviço de proximidade e de qualidade, de resposta às necessidades que a comunidade sente (...) acho que conseguimos mudar algumas coisas e a perceção que temos das famílias e da comunidade é positiva (...)!” (DTB)</i></p> <p><i>“As melhorias que possam ser feitas não têm a ver só com aquilo que eu acho ou não mas também com a opinião que elas me dão (...)” (DTC)</i></p>
<p><b>Funções Acrescidas</b></p>	<p>Personificar a confiança na instituição</p> <p>Garantir a sustentabilidade</p>	<p><i>“(...) o diretor técnico, lá está... tem a parte da gestão, dos recursos humanos, administrativo... de nutrição porque temos que fazer ementas, também – fazer... ajudar a fazer, temos que as homologar, também... tem que fazer alguma formação na área da alimentação infantil...(...) primeiros socorros, pronto, é assim, é um bocadinho de tudo (...)” (DTC)</i></p> <p><i>“(...) há uma palavra que, realmente, tenho que ser eu a dar... quer aos pais, quer às educadoras, há aqui coisas que são do foro de...de pontualizar e... cabe-me a mim, a mim ou a qualquer pessoa que esteja no...neste papel...” (DTA)</i></p> <p><i>“(...)é garantir a sustentabilidade da instituição – que é uma parte muito importante (...) a nós compete-nos também a gestão da parte financeira da instituição e por isso estamos sempre preocupados com a parte financeira e com o custo/benefício das atividades.” (DTB)</i></p>

<p><b>Quem exerce supervisão na educação de infância na rede solidária</b></p>	
<p><b>Categorias</b></p>	<p><b>Unidades de Análise</b></p>
<p><b>Coordenador Pedagógico</b></p>	<p><i>“E por essa razão é que tentamos há cinco anos que seja uma das educadoras a fazer essa, essa coordenação pedagógica porque faria mais sentido uma vez que têm formação académica adequada para isso [supervisão].” (DTB)</i></p> <p><i>“(...) não é questão de pôr em causa ou de chamar à atenção agora... aquilo que está bem, está bem, o que não está, pode ser melhorado e pode ser a colega [coordenadora] a fazer essa sugestão de melhoria, não sei...” (DTC)</i></p>
<p><b>Diretor Técnico</b></p>	<p><i>“Aqui na instituição? É o diretor.” (CPB1)</i></p>

<p><b>Diretor Técnico</b> <b>(cont.)</b></p>	<p><i>“É o DTB [o diretor] (...) Sim, ele próprio disse que este ano ficaria com essas...” (CPB6)</i></p> <p><i>“Pronto, eu penso que aí, na nossa realidade – e, se calhar, porque temos a nossa diretora técnica sempre muito presente e... - que, se calhar, faz um bocadinho mais esse papel do que a própria coordenadora pedagógica.” (CPA8)</i></p> <p><i>“É a diretora técnica, não passa tanto pela coordenadora pedagógica (...)” (CPA10)</i></p> <p><i>“(...) como temos cá a diretora a tempo inteiro, não tenho que ser, obrigatoriamente, eu ou a coordenadora a levantar as questões à diretora porque nós também reunimos mensalmente com a diretora e quando há alguma questão com alguma sala, não passa pela coordenadora”(CPC11)</i></p> <p><i>“(...) não supervisionava porque era mais a diretora técnica que fazia isso.” (CPC12)</i></p> <p><i>“(...) a diretora...e acaba por ser aquela pessoa em quem se confia ou que se procura quando se tem alguma dúvida sobre algum aspeto (...) para obter resposta e ajuda nas questões que vão surgindo no dia-a-dia.” (CPC13)</i></p> <p><i>“É assim, infelizmente, se calhar tenho que ser eu... (...) há reuniões em que eu tenho mesmo que estar presente para ser eu a orientar ou quando é preciso uma imposição, qualquer imposição, ser eu a pô-la e a fazê-la e não terem que ser as... não terem que ser as coordenadoras pedagógicas, não querem ter esse papel.” (DTC)</i></p>
<p><b>Educador de Infância</b></p>	<p><i>“(...) andávamos um bocado perdidas e ela como estava mais dentro...é com ela que vamos ter...nós estamos todas ao mesmo nível” (CPB5)</i></p> <p><i>“Eu acho que devia ser uma educadora! (...) Apesar de eu sempre dizer que não tenho perfil para e que não sou a pessoa indicada, acho que, havendo perfil para, eu acho que é muito mais fácil ser uma educadora que está minimamente dentro deste...de...de...do que uma pessoa que está fora da área, pronto...(...) Eu acho que o facto de uma coordenadora pedagógica, de uma diretora técnica ser uma educadora, alguém que está na prática, alguém que sabe o que é, que sabe quão difícil é, que sabe as necessidades daquela sala, as necessidades daquelas pessoas, que sabe as rotinas...se esses cargos forem desempenhados por alguém que está na prática, no ativo, é muito diferente! As atitudes, as decisões que se tomam em termos de gestão de pessoal não têm nada a ver...” (CPB6)</i></p> <p><i>“(...) eu senti que nós, educadoras, pelo menos é a experiência que eu tenho aqui... havia muita interajuda e nenhuma se demitia porque não era a coordenadora. Portanto, há um espírito de interajuda...” (CPA8)</i></p>

<p><b>Educador de Infância</b></p> <p>(cont.)</p>	<p>“(…) acho que as pessoas não me procuram tanto por ser coordenadora neste momento mas se calhar por ter alguma experiência” (CPA10)</p> <p>“Eu acho que cada uma supervisiona o seu...” (CPC11)</p> <p>“(…) as pessoas perguntam-me como é que era e eu acho que é mais pela antiguidade e pela experiência...se calhar é um bocado por aí (...) eu não sou mais do que as outras...estamos todas ao mesmo nível e trabalhamos todas para o mesmo” (CPC11)</p> <p>“(…) a coordenadora poderia ser o elo a quem elas se dirigem mas elas, as educadoras passaram, entre elas... uma tem um problema numa sala: “Olha, eu tenho esta situação, o que é que acham que se podia fazer?”, e cada uma dá a sua opinião...” (DTC)</p>
<p><b>Diretor técnico</b></p> <p><b>Coordenador Pedagógico</b></p> <p>+</p>	<p>“(…) eu acabo por estar um bocadinho com o DTB [o diretor](...) no quadro, também não temos lá escrito! Mas acabámos por ser os dois, ao estarmos ligados, a desempenhar um bocadinho essa função.”(CPB4)</p> <p>“Ele [o diretor] já chegou a dizer que gostava que uma de nós (...) E pronto, tem sido ele que tem feito um bocado essa supervisão.” (CPB5)</p> <p>“Deverá ser a coordenadora, sempre, mas também a parte da direção.” (CPA7)</p> <p>“Eu penso que é a coordenadora pedagógica e, nós aqui, também a diretora técnica porque é muito presente – acredito que noutras instituições não seja tanto mas, aqui, é.” (CPA8)</p> <p>“A minha experiência diz-me que além da pessoa que exerce o cargo de coordenadora pedagógica, a própria doutora [diretora] acaba por exercer também esse papel...a diretora técnica, como tem presença assídua e diária acaba por, em conjunto com a pessoa que é eleita coordenadora pedagógica...acaba por haver um elo de ligação entre ambas e acabam por desempenhar esse papel...” (CPC13)</p> <p>“É assim, aqui na nossa instituição, quem faz mais essa supervisão é a diretora técnica, embora na altura em que eu era coordenadora, a coordenadora não fazia tanto isso mas, a partir dessa altura, as colegas que foram coordenadoras a seguir a mim, também fazem um pouco isso...” (CPC12)</p> <p>“(…) embora a minha intenção fosse que a coordenadora pedagógica pudesse fazer a supervisão do trabalho pedagógico das colegas, elas nunca querem ter esse papel e acham que eu é que devo ter esse papel, embora não seja a minha função, acham que devo ser eu a ter esse papel e de, em alguma coisa que esteja menos bem, ser eu a chamar a atenção” (DTC)</p>
<p><b>Diretor Técnico</b></p> <p><b>Coordenador Pedagógico</b></p> <p>+</p> <p>+</p>	<p>“(…) supostamente é ele e a outra moça [educadora da sala de Berçário] que está ali na secretaria mas ela, eu acho que nem pode ser porque ela é contratada...” (CPB2)</p> <p>“(…) para além da coordenadora e da direção, a supervisão também se procura nas colegas, nas colegas de trabalho...não é só na</p>

<b>Educadora</b>	<p><i>coordenadora. A coordenadora, pronto, enquanto colega, também, não é só como uma figura superior, hierárquica.” (CPA7)</i></p> <p><i>“(…) dependendo mais se são coisas mais concretas a nível... mais relacionado diretamente com crianças, acaba por... a gente pede a ajuda à coordenadora ou às colegas em exercício...mais de...relacionado com a prática de uma atividade....(…) Gestão de recursos, se calhar, vamos ter mais com a diretora... Também depende da necessidade que surja” (CPA10)</i></p>
------------------	---

<b>FUNÇÕES DE SUPERVISÃO</b>		
<b>Conceção / Estilos de Supervisão (segundo Zahorik, 1988)</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Sub-Categorias</b>	<b>Unidades de Análise</b>
<b>A. Supervisor Apoiante</b>	<p>Valoriza o supervisionado como pessoa capaz de tomar decisões e atuar sobre a sua prática; Procura analisar e aceitar os pensamentos e as ações dos formandos</p>	<p><i>“(…) é assim, ele, ele...sim, ele não está connosco na sala, não está a ver... não está a controlar o que estamos a fazer, não é...mas, por exemplo, em relação a impressos...ele trabalha muito essa parte...” (CPB1)</i></p> <p><i>“É assim, não é ver a colega coordenadora como alguém que está a ver se eu estou a fazer bem mas alguém a quem eu pudesse recorrer caso...não é sentir que está ali alguém a olhar para mim mas a quem eu pudesse recorrer caso...”(CPB1)</i></p> <p><i>“(…) quando temos dúvidas, é mais com ela que vamos ter porque é ela que está mais dentro desse assunto (...)” (CPB5)</i></p> <p><i>“Eu tentava... eu tentava que nunca me vissem hierarquicamente como uma pessoa acima porque, na prática eu era colega delas, não é? E eu queria que me vissem assim e que me procurassem como colega e não como coordenadora, para tentar ajudar a resolver, e não que me vissem como uma figura autoritária!” (CPA7)</i></p> <p><i>“(…) há momentos, durante o ano, em que parece que nos afastamos um bocadinho dos objetivos (...) é um bocadinho o alertar...”Olha, estamos-nos a afastar” ou “Há este ou aquele objetivo que não está a ser bem trabalhado...vamos aqui arranjar umas estratégias para, não nos afastando do trabalho de sala, também conseguirmos dar resposta a isto que tínhamos inicialmente pensado” ou “Porque é que não está a acontecer?”. Às vezes chegamos ao fim e o caminho que nós planeámos levou outras voltas...” (CPA8)</i></p> <p><i>“(…) vá lá, para mim, o supervisor não é um fiscal: é mais uma pessoa que está para apoiar e ajudar a decidir porque, para mim, não faz sentido uma pessoa só, faz mais sentido enquanto equipa, podermos decidir e podermos</i></p>

<p><b>Supervisor Apoiante</b> <b>(cont.)</b></p>		<p><i>coordenar.” (CPA10)</i></p> <p><i>“A supervisão, não no sentido de: “Tens que fazer!” , um controlo mas uma supervisão em que possa dar apoio: “Ora vamos lá a ver, precisas de apoio, de ajuda aqui...? Olha, vamos melhorar aqui... Se fizesses assim... Podemos ir por este caminho...”, e vamos ver se... é mais neste sentido. Não é um controlo (...)” (CPA10)</i></p> <p><i>“(...) em relação a supervisionar trabalho de sala, não supervisiono. Depois, acho que é um apoio às outras colegas, às questões que possam colocar...” (CPC11)</i></p> <p><i>“(...) envolver as pessoas (,,,) envolvê-las na necessidade de mudar os procedimentos e forma de mudar.” (DTB)</i></p> <p><i>“(...) é uma supervisão que não é, não supervisiono o trabalho pedagógico – acompanhamento,” (DTC)</i></p>
<p><b>Supervisor Prescritivo ou Interpretativo</b></p>	<p>Valoriza a competência técnica, o desenvolvimento de <i>skills</i> instrucionais e de técnicas de gestão do grupo/turma; Enfatiza quais os comportamentos a desenvolver ou a evitar pelos supervisados; Procura enfatizar as suas próprias ideias e interpretações em detrimento das percepções dos supervisados; Procura provocar a mudança.</p>	<p><i>“(...) a coordenadora pedagógica deveria, não é dizer à colega...é assim...eu, pessoalmente, não gosto muito de interferir no trabalho das colegas...nós somos profissionais e pronto, mas também deveria ser essa a função...não é?” (CPB1)</i></p> <p><i>“Até não me faz diferença, nas vezes em que estive com a coordenação...se tivesse que andar a supervisionar as minhas colegas, se calhar já não ia gostar tanto (...)” (CPB2)</i></p> <p><i>“Não ando nas salas a ver o que é que elas fazem, isso não...falou-se nisso, até! Mas não ando...mas acabei por, este ano, andar um pouco mais em cima das minhas colegas, em termos de...do preenchimento das papeladas a nível da qualidade” (CPB4)</i></p> <p><i>“O que eu acho...acho que...não sei, eu conhecendo o trabalho das colegas, acho que não há necessidade [de um supervisor], porque confio, porque sei que elas estão aqui para trabalhar, não estão aqui só para ver passar o tempo!” (CPB5)</i></p> <p><i>“eu gosto de estar no meu cantinho a fazer o meu próprio trabalho, sem ter que andar a controlar, entre aspas, pronto... e eu acho que as funções da coordenadora passam um bocado por aí...é o tentar controlar o trabalho, no geral, aquelas coisas, aquelas papeladas” (CPB6)</i></p> <p><i>“(...) É assim...eu estou...mais de coordenação. De supervisão, não estou a ver nenhuma colega minha a...” (CPB6)</i></p>

<p><b>Supervisor Prescritivo ou Interpretativo</b> <b>(cont.)</b></p>		<p>“Mais controlo e avaliação!” (CPA10)</p> <p>“(…) não há essa supervisão de irmos às salas...ou eu como coordenadora e as colegas...ninguém vai à sala de ninguém supervisionar qualquer tipo de trabalho.” (CPC11)</p> <p>“(…) o facto de haver a diretora e de cá estar...ela é que pode ir a todas as salas. Nós, como temos uma sala nossa, eu não ando de sala em sala...é uma realidade” (CPC11)</p> <p>“(…) no fundo, sirvo um bocadinho de despertador...um despertador para as coisas irem para a frente e sinto que é preciso, sinto que é preciso...” (DTA)</p> <p>“É mais de...um papel assim... um bocado mais repressivo (...) eu sinto que uma das coisas... sinto que, provavelmente, terei que continuar a ser eu, digamos assim, esse elemento de inquisição (...) Porque seria mais fácil se todas elas me vissem... em vez de me verem como um supervisor só de... de... de crítico, ser uma parte... ser um elemento mais próximo (...) se esta creche tivesse um diretor técnico educador de infância provavelmente seria mais fácil, se calhar, até a relação com as restantes colegas, eventualmente.” (DTB)</p> <p>“(…) elas [as coordenadoras] não querem ter outro tipo de papel... de supervisão nas salas... acham que não devem interferir no trabalho das colegas (...) elas não querem, não querem... embora, quando sentem ou sabem que há alguma coisa que podia ser feita de outra forma ou melhorada, falam comigo para eu intervir” (DTC)</p>
---	--	--

Práticas (segundo Alarcão, 2002: 233)		
Categorias	Sub-Categorias	Unidades de Análise
<p><b>Colaborar na conceção do projeto</b></p>		<p>“(…)é mais organização, sim, porque depois, não entramos muito no trabalho das colegas na sala. É tudo muito no coletivo.” (CPA8)</p> <p>“(…) tentar organizar as coisas ou dar de forma que a gente possa estar juntas para fazer o projeto pedagógico e as planificações, nunca no sentido...penso eu, não no sentido de ser a coordenadora a fazer mas, sim, ser o elemento de ligação” (CPA10)</p> <p>“... portanto, é a coordenadora que também supervisiona as atividades que fazemos a nível da instituição (...)” (CPC11)</p>

<p><b>Colaborar no processo de auto-avaliação e análise institucional</b></p>	<p>Avaliar individualmente e com a equipa docente as atividades que se desenvolvem</p> <p>Assegurar a continuidade do trabalho projetado</p> <p>Incutir responsabilidade na gestão dos recursos e despesas</p>	<p><i>“(...) nós vamos reavaliando cada atividade que vamos fazendo do projeto educativo (...) vamos reformulando conforme a necessidade (...) e lançando novas estratégias para melhorar a qualidade daquilo que fazemos.” (CPA8)</i></p> <p><i>“É a pessoa que faz as reuniões, acaba por organizar e marcar reuniões para avaliarmos estratégias, avaliarmos métodos, ver se o que fez está bem ou o que há a melhorar, ver o que correu bem o que não correu bem (...)” (CPC13)</i></p> <p><i>“E as colegas, realmente, estão habituadas a ter uma grande proximidade com a colega que cá estava que era a tal gestora de recursos humanos e ela, ou para não se chatear ou porque era amiga, acabava por nunca exigir nada e por isso é que é mesmo como eu lhe digo... quando eu vim para cá, não havia projetos pedagógicos, não havia projetos curriculares, não havia momentos de avaliação nenhuns das crianças nem dos produtos, não havia festas, não havia... havia, realmente, mesmo só rotinas, demasiadas rotinas.” (DTB)</i></p> <p><i>“(...) elas [as coordenadoras] não querem, normalmente, ser elas a porem em causa o trabalho das colegas – portanto, se o trabalho não está bem ou se deve ser melhorado, faço eu a sugestão (...)” (DTC)</i></p> <p><i>“(...) sempre que há uma atividade, procuramos também incutir nas colegas a responsabilidade de perceberem que os recursos são escassos e que... e que... e que para a casa não entrar em desequilíbrio orçamental, digamos assim, há que ter um cuidado acrescido com as despesas, não é?” (DTB)</i></p>
<p><b>Criar ou apoiar condições e culturas de formação</b></p>		<p><i>“(...) o doutor [diretor] tentou sempre arranjar formações...pronto, às vezes, com alguma dificuldade por causa dos horários...(...) mas ele tem tentado que essas formações nos ajudem de alguma forma.” (CPB5)</i></p> <p><i>“(...) toda a informação que nós temos ou que vamos tendo – formação e informação – sobre tudo o que é qualidade dos serviços, como é que... de práticas, não só na área da educação mas noutras áreas e que se aplicam a nós, nós tentamos ver, gerir e tentar implementar.” (DTC)</i></p>
<p><b>Acompanhar a formação e integração dos novos agentes educativos</b></p>		<p><i>“Pois, se houvesse alguma coisa eu sabia que era com ele ou com ela...” (CPB1)</i></p> <p><i>“(...) tenho acompanhado um bocadinho mais as colegas” (CPB4)</i></p> <p><i>“É mais orientar... quando temos dúvidas, dirigimo-nos a ela para tirarmos dúvidas, para nos esclarecer...” (CPB5)</i></p> <p><i>“(...) uma presença com quem se possa contar! “Olha, eu agora vou precisar disto... Tenho as minhas dúvidas... Nem</i></p>

	<p><i>sempre sei tudo... O que é que eu posso fazer...O que é que eu posso melhorar... Qual é a vossa ideia?” (CPA10)</i></p> <p><i>“O facto de haver alguém que acaba por estar desperto para essas questões e, até mesmo para as restantes educadoras, o facto de saberem que há alguém em quem podem confiar e a quem podem colocar as dúvidas... isso acaba por fazer com que as pessoas se sintam à-vontade, esclareçam as suas dúvidas, aprendam, inclusive, mais” (CPC13)</i></p>
<p><b>Colaborar no processo de avaliação de desempenho</b></p>	<p><i>“(...) há momentos, durante o ano, em que parece que nos afastamos um bocadinho dos objetivos (...) ”Olha, estamos a afastar” ou “Há este ou aquele objetivo que não está a ser bem trabalhado...(...) As vezes chegamos ao fim e o caminho que nós planeámos levou outras voltas...(...) Também faz parte... ou “Porque é que isso aconteceu?” – pronto, também não tem que ser uma coisa rígida e às vezes consegue-se dar...”(CPA8)</i></p> <p><i>“(...) normalmente, sou eu que o faço, a correção dos projetos, dos planos que elas fazem, sou eu que o faço (...)” (DTC)</i></p>
<p><b>Dinamizar atitudes de avaliação dos processos e dos resultados</b></p>	<p><i>“(...) para verem se as coisas estão a funcionar bem, o que é que falta, o que não falta, o que é que se pode fazer melhor...é nesse sentido...” (CPB1)</i></p> <p><i>“(...) nós vamos reavaliando cada atividade que vamos fazendo do projeto educativo e, às vezes, surge algum problema de sala que também avaliamos e é consoante as avaliações que fazemos das atividades que depois lançamos novas estratégias, que as vamos reformulando conforme a necessidade... se é positivo, se é negativo ou que aconteceu, e lançando novas estratégias para melhorar a qualidade daquilo que fazemos” (CPA8).</i></p> <p><i>“(...) apesar de haver os tais pequenos grupos, nós ficamos sempre por ir supervisionar e ver como é que as coisas aconteceram e fazemos as avaliações, relatórios...” (CPC11)</i></p> <p><i>“(...) quando fazemos as avaliações das atividades ou qualquer coisa que está... ou algo está mal programado e as coisas ainda não estão...no fundo, sirvo um bocadinho de despertador...um despertador para as coisas irem para a frente e sinto que é preciso, sinto que é preciso (...)” (DTA)</i></p> <p><i>“(...) e, de facto, quem vem de novo... aqui nós tentamos logo saber como é que é nos outros sítios! Para sabermos o que é que estamos a fazer bem ou mal, o que é que podemos melhorar... tendo em conta aquilo que se faz nos outros sítios.” (DTC)</i></p>

PROCESSO DE SUPERVISÃO		
Estratégias		
Categories	Sub-Categories	Unidades de Análise
<b>Envolvimento e confiança</b>	Criar confiança com as famílias e a equipa docente	<i>“(...) É assim, eu confio muito nas colegas que tenho porque já trabalhamos juntas há muitos anos...acho que não há... conhecemos o trabalho de cada uma e conhecemos a maneira de trabalhar de cada uma e acho que são todas responsáveis (...)” (CPB5)</i>
	Envolver permanentemente a equipa docente	<i>“É a minha opinião e o resultado daquilo que eu obtive: Eu agi assim porque eu coloquei-me no lugar delas, porque eu sei o que é estar no lugar delas. (...) se as colegas sentirem ali um apoio, neste caso, o ânimo é outro, o esforço ou a vontade com que desempenham as tarefas é diferente.” (CPC13)</i>
	Partilhar problemas e dificuldades	<i>“E também sinto – posso estar enganada mas, por o tempo que estou aqui e falo daqui mas também vou ao passado – que, para elas, também é uma segurança... Isto é o que me dá a entender e falo, realmente, daqui mas também indo ao passado e às experiências que... para elas é uma segurança para elas ter alguém a quem recorrer (...)” (DTA)</i>
		<i>“Olhe, eu acho que é um olhar que tem duas vertentes: um olhar muito humano, um olhar com uma visão de Deus (...) Olhe, o tempo para mim é importante e eu, como quero estar muito – e ainda ontem dizia às irmãs (...) “Parece que me meti demais na instituição”, Quer dizer, cheguei e entrei logo de cabeça! Está a ver, comecei logo a sentir-me a 100% dentro disto...” (DTA)</i>
		<i>“Há um envolvimento muito maior do diretor técnico mesmo na tomada de decisão de coisas mais, mais...mais pedagógicas... um envolvimento e uma proximidade muito mais regular (...)” (DTB)</i>
	<i>“(...) é sempre com a opinião delas porque não é a minha área, não posso estar a dizer: “É melhor fazer desta maneira ou daquela!” (DTC)</i>	
	<i>“Gosto(...) que venham e falem comigo (...) E, de alguma maneira, o que eu ontem ouvi dos pais – e eu estou aqui há meses – foi o fruto... eu colhi um bocadinho o fruto que a irmã XXXX semeou...(...) De alguma maneira, eu senti-me a colher um bocadinho do fruto que a irmã XXXX plantou nestes anos todos... está a ver o que isto? É a semente que foi lançada e que depois vai dar fruto!” (DTA)</i>	
	<i>“É, no fim, ouvir que fizemos um bom trabalho e que o esforço, apesar de não remunerado, foi recompensado...ou reconhecido, neste caso! Acaba por ser...é o único incentivo que nós temos.(...) E as pessoas depois sentem-se mais</i>	

<p><b>Envolvimento e confiança (cont.)</b></p>	<p>e</p> <p>Promover a mudança</p>	<p><i>amparadas e o incentivo e a vontade de é muito maior.” (CPB6)</i></p> <p><i>“(...) eu senti que houve... que houveram... que houve muitas atividades que...bastante criativas e que a equipa pedagógica conseguiu, naquele ano, dar um saltinho! Houve, houve... houve muitas propostas inovadoras (...) que foram bem fundamentadas e foram bem aceites pela equipa técnica e que, a nível da instituição, foi uma mais valia” (CPA8).</i></p> <p><i>“Por isso é que eu digo que é muito importante a pessoa que desempenha esses cargos mesmo de chefia ou de supervisão... conhecer... porque é mais sensível a essas situações e isso faz com que a qualidade do trabalho seja diferente. As pessoas sentem esse apoio” (CPC13)</i></p> <p><i>“O apoio... é verdade: o apoio é o que a gente diz mas depois aquilo é o que outro vai sentir. Procuo motivar, dizer uma palavrinha... mesmo quando há festas, salientar sempre o trabalho delas. (...)” (DTA)</i></p> <p><i>”É preciso uma presença ali e pronto, tu vais fazer muito bem isto”.” (DTA)</i></p> <p><i>“A experiência ensina muito e dá-nos outra visão mas, quem vem de novo, se tiver boas ideias e um espírito aberto e vontade de trabalhar pode-nos trazer muito.” (DTC)</i></p> <p><i>“Fiz mais pressão sobre as colegas... pronto... no início não foi muito fácil porque elas não estavam a reagir bem e tive que andar um bocado ali em cima (...) Mas agora noto que elas estão um bocadinho mais abertas...” (CPB4)</i></p> <p><i>“Ultimamente até tem havido menos insistência... menos insistência nessas mudanças mas, para o ano, a partir de Setembro (...) o diretor técnico vai ter que assumir isso [a coordenação pedagógica] e, eventualmente, terá que se... não digo incompatibilizar mas terá que ser mais exigente e fazer cumprir, realmente, algumas orientações - e isso obriga à mudança e... a mudança à resistência a ela!” (DTB)</i></p>
<p><b>Apoio individualizado</b></p>	<p>Observação de sala e acompanhamento das práticas</p> <p>Ir às salas com regularidade</p>	<p><i>“(...) a mim compete-me ir de sala em sala (...). Eu acabo por ser um meio intermediário que acabo por passar a informação às colegas.(...) ... tentei puxar um bocadinho por elas e mostrar que aquilo não é nenhum “bicho de sete cabeças”...” (CPB4)</i></p> <p><i>“Sim...falando, concretamente, num problema que possa surgir... tem que ser um apoio individual, a conversa tem que ser feita individual” (CPA7)</i></p>

<b>Apoio individualizado (cont.)</b>	Desmistificar e simplificar	<p><i>“(...) eu sinto-me muito apoiada quando posso solicitar a ajuda da minha coordenadora. E certas coisas que (...) me aconselho com a coordenadora pedagógica...se acha que se justifica, se me pode ajudar (...) ou fazendo a ponte entre aquilo que eu sinto e que, muitas vezes, a coordenadora sempre vai tendo um espaço (...) para falar com a diretora técnica (...)” (CPA8)</i></p> <p><i>“Através de conversas, ou as pessoas vão ter comigo à sala ou porque nos encontramos aqui ou ali e depois as pessoas colocam as questões...tanto em momentos de reunião como em momentos de conversa informal. Nós só reunimos com educadoras, não reunimos com ajudantes ou outro sector qualquer...as pessoas quando têm questões, procuram-me.(...)” (CPC11)</i></p> <p><i>“(...) Podemos discutir todas mas depois é a própria colega que sente o problema que faz a...que levanta a questão à diretora para tentar resolver e encontrar soluções.” (CPC12)</i></p>
	Criar uma equipa de supervisão para que haja troca de opiniões e partilha do trabalho	<p><i>“(...) tentei e propus à direção que houvesse uma equipa além da coordenadora pedagógica (...) que supervisionasse o trabalho das colegas (...). Para que pudessem ir às salas, estar nas salas uma vez por semana, uma vez por mês, e ver o desenrolar das atividades.” (DTC)</i></p> <p><i>“(...) ter em atenção que haja as planificações que... e as atividades que garantam a continuidade e também a garantia que esse projeto está a ser executado” (CPA8)</i></p> <p><i>“(...) por exemplo, aqui, nós costumamos entregar os projetos e ela [a diretora] vem às reuniões e está connosco... eu tenho pequenas reuniões com ela e vou-a informando... e é através dos planos de trabalho e ela vai...é mais nesse sentido.” (CPA10)</i></p>
	Disponibilidade	<p><i>“Pronto, não pode estar sempre...não deveria estar sempre na sala só que isso depois... (...) Tem que haver disponibilidade mas às vezes é complicado...” (CPB3)</i></p> <p><i>“(...) eu também sirvo um bocadinho de elemento de substituição, quando falta uma educadora, largo a minha [berçário] e vou para a sala delas “ (CPB4)</i></p> <p><i>“(...) tempo para ir um pouquinho às salas, tempo para estar mais com as colegas...”(CPA8)</i></p> <p><i>“É assim, à partida, a coordenadora pedagógica deveria ser alguém mais disponível e que poderia dar algum apoio, não é? Na parte pedagógica, portanto... alguém que estava atento ao que se vai passando em toda a instituição e que</i></p>

<p><b>Apoio individualizado (cont.)</b></p>		<p><i>tem alguma disponibilidade para ajudar, para promover, não é?” (CPA8)</i></p> <p><i>“E uma das coisas que eu procurei muito fazer...era, resolver as questões...porque em instituições destas acaba por haver muitos conflitos de sala, entre colegas (...) tentar ouvir ambas as partes e não tomar o partido de ninguém sem antes as ouvir.” (CPC13)</i></p> <p><i>“Temos a colega, a XXXX, que está disponível nesse sentido e já era... quando veio para cá já era nesse sentido também de estar mais disponível - como ela está no berçário – para estar mais disponível para ajudar as colegas noutros... nesse sentido” (DTB)</i></p>
<p><b>Apoio em grupo</b></p>	<p>Envolver permanentemente a equipa docente</p> <p>Enriquecer as práticas da equipa a partir da própria experiência e domínio técnico</p> <p>Organizar e gerir o grupo</p>	<p><i>“(...) e, no fundo, eu acho que é - pelo menos aqui, nesta experiência em que trabalhamos todas em conjunto e nos apoiamos muito umas às outras - ... penso que a coordenadora pedagógica é mais...tomar a iniciativa, muitas vezes, se as atividades estão a ser cumpridas, se é preciso uma reunião para a preparação dessas mesmas atividades” (CPA8)</i></p> <p><i>“(...) acho que é muito importante o apoio da equipa pedagógica (...) para mim, é muito importante (...)” (CPA10)</i></p> <p><i>“As estratégias acabam por ser as reuniões semanais (...) além dos assuntos que a diretora técnica nos fazia chegar (...) passava-nos alguma informação, assuntos e propostas que iam surgindo, nós fazíamos chegar essa informação às restantes colegas... havia assuntos de... problemas com crianças que iam surgindo ou com pais...era dada abertura às colegas para que expusessem esse tipo de situações e, muitas vezes, a psicóloga clínica estava presente também para ajudar a compreender essas situações...” (CPC13)</i></p> <p><i>“É assim, eu acho que a melhor forma é trabalharmos em equipa, em conjunto...não é pelo facto de ser coordenador que...quer dizer, pode ir... pode ir pesquisar mais coisas e dar ideias mas acho que todos devemos trabalhar... (...) Sim, tem que ser um trabalho de equipa!” (CPB3)</i></p> <p><i>“(...) gerir o grupo: “Pronto, és tu que organizas isto”, “Vamos fazer por aqui” ou dar-lhes ideias, por que, nem sempre conseguimos estar todas juntas para falarmos todas e ir falando com as colegas e: “Olha, eu dei esta ideia. Como é que podemos pôr em prática? Concordam ou não concordam?”. Vamos ver como é que se pode pôr em prática, se se pode pôr ou se não se pode pôr mas nunca de se, penso... é mais neste sentido: dar o apoio (...) sem impor uma forma de estar, de organizar.” (CPA10)</i></p> <p><i>“Eu acho que tem a ver com a forma de organizar as coisas e de dizer exatamente o que é que cada uma tem que fazer, coordenar um bocadinho o trabalho das colegas e também ir dando sugestões e alternativas, se calhar, para aquilo que</i></p>

<p><b>Apoio em grupo (cont.)</b></p>		<p><i>aparece no momento...” (CPC12)</i></p> <p><i>“(…) responsabilizar cada elemento da equipa técnica por alguma coisa. Deixaram de ser elementos passivos, como eu já frisei, e passaram a ser elementos ativos: o coordenador propunha, expunha mas era pedida a opinião a cada uma, cada uma (...) Para compensar um bocadinho o facto de não termos tempo disponibilizado para...pronto, então, se somos uma equipa, vamos ser uma equipa” (CPC13)</i></p> <p><i>“É... é... é aquele papel de ligação, que eu acho que acaba por ser um papel de ligação, alguém que também gere...acaba por ser um gestor de opiniões, de questões...acaba por ter que gerir a opinião de cada uma, o que é que cada uma acha que se deve fazer ou não se deve fazer” (CPC13)</i></p>
<p><b>Diálogo</b></p>	<p>Conversas formais e informais</p> <p>Criar à-vontade e espaço de abertura para dúvidas e questões</p> <p>Reformular com base na reflexão e partilha conjuntas</p>	<p><i>“Apoiar e tentar que a pedagogia... a ação do educador enquanto...na sala, se consiga conciliar também com a relação que tem com a coordenadora e que (...) através da relação de amizade que têm, consiga levar o educador... se houver algum problema, consiga levar o educador a pensar sobre a sua prática” (CPA7)</i></p> <p><i>“(…) portanto, fazer um bocadinho a ponte entre o trabalho pedagógico e a equipa técnica, solicitar uma ou outra reunião quando há atividades que é preciso planear” (CPA8)</i></p> <p><i>“(…) a coordenadora pedagógica reúne com a equipa e depois a coordenadora recolhe essa opinião, essas dúvidas e dificuldades e reúne com a diretora técnica a fim de expor a opinião das educadoras para assim, juntas, tentarmos encontrar uma solução...acaba por ser assim...” (CPC12)</i></p> <p><i>“facilita porque sabemos que, à-partida, nos vão ouvir – porque o difícil é que nos oiçam! (...) darem-nos a possibilidade de expormos aquilo que nós achamos, aquilo que a equipa acha e ainda nos pedirem a opinião (...) essa boa relação não surge ao acaso. Acho que o coordenador pedagógico tem que saber argumentar... (...) Há que justificar isso. Eu acho que a argumentação e esse tal espírito crítico que é dado é que trazem esses bons resultados, ou pelo menos a tentativa de...” (CPC13)</i></p> <p><i>“(…) lá está: é preciso unir, é preciso a presença - nós debatemo-nos muito com isto.” (DTA)</i></p>
	<p>Partilhar informação e experiência</p>	<p><i>“(…) nunca interferimos assim muito no trabalho umas das outras, pronto. Reuníamos aqui...o que acontecia era que reuníamos aqui, falávamos no que estávamos a desenvolver e, às vezes, surgiam...não era com a intenção de dar, de dar</i></p>

<p><b>Partilha de experiências e conhecimentos</b></p>	<p>Melhorar as práticas através do próprio enriquecimento a partir da experiência vivida pelo supervisor</p>	<p><i>estratégias era... às vezes surgia... pronto, a minha colega dizia-me: Pronto, eu estou a trabalhar isto...e, pronto, nós dávamos ideias umas às outras...” (CPB2)</i></p> <p><i>“É um supervisor entre pares, para mim, sim, é o que faz sentido. Pode haver um sempre, pela especificidade de funções, numa situação ou noutra, mas acho que faz sentido sempre como apoio e como interajuda na equipa pedagógica” (CPA10)</i></p> <p><i>“(,,) ajudar e tentar arranjar recursos para que se possam por as coisas em prática... recursos em termos de material ou de espaços como a nível, até, de estratégias pessoais – às vezes, até nós nem nos apercebemos que temos dificuldade...” (CPA10)</i></p> <p><i>“(...) as colegas procuram-me realmente para colocar questões e procurar soluções também um bocado pela experiência. Se fosse eu... “Como é que fazia, porque têm esta realidade assim”... “Como é que podia ser?”. Depois também é fácil chegar às outras colegas porque, realmente, as outras colegas também têm uma palavra a dizer.” (CPC11)</i></p> <p><i>“(...) quando estamos reunidas, quando fazemos as reuniões técnicas é feito, mais ou menos, esse apoio...(...) Pronto, esse apoio é feito aqui nesta... é assim, não vamos de sala em sala ver o que é que esta colega está a fazer mas aqui nas reuniões...é feito aqui...(...) Quando temos algum problema ou alguma situação da sala, é feita aqui, entre todas...” (CPC12)</i></p> <p><i>“(...) E depois, eu também sinto que acompanho muito, mesmo os miúdos, estou muito atenta... (...) e, quando vejo algum comportamento que eu ache que não está bem, eu digo: “Olha, isto, isto, isto e isto... Eu acho que isto não está bem. Está atenta a isto.” E, portanto, há aqui um trabalho de conjunto. (...) E depois há coisicas com as famílias...” (DTA)</i></p> <p><i>“(...) essa supervisão e as minhas dúvidas coloco-as sempre às educadoras - à coordenadora pedagógica ou a qualquer outra educadora – para ver se a minha visão está correta ou não, se se pode melhorar ou não.” (DTC)</i></p>
	<p>Assegurar a ligação entre a direção e a equipa docente na procura de respostas e soluções em prol</p>	<p><i>“(...) tentava conversar com quem estava acima de mim, não é?... E depois transmitir às colegas o que devia ser feito... com troca de ideias também...” (CPB3)</i></p> <p><i>“(...) as reuniões entre nós, às vezes o doutor DTB não está e acabo por ser eu a transmitir a informação e a fazermos a</i></p>

<p><b>Ponte entre a administração e a equipa</b></p>	<p>da melhoria através do contacto direto</p> <p>Transmitir informação de parte a parte</p>	<p>reunião. “ (CPB4)</p> <p>“ <i>Eu acho que é de apoio, interligação da equipa pedagógica com a parte técnica, com a direção, neste caso, é a direção da casa; acho que deve de estar realmente a apoiar as colegas dentro dos assuntos</i>” (CPA10)</p> <p>“<i>Há sempre... pelo menos nesta instituição que é onde eu tenho experiencia, há sempre um contacto muito direto entre a coordenadora pedagógica e a diretora técnica e mesmo entre a diretora técnica e as outras educadoras...a equipa de trabalho... há sempre um contacto muito direto</i>” (CPA10)</p> <p>“<i>As questões que cada uma tinha, fazíamos questão de as registar, colocá-las à diretora técnica e devolver a resposta, depois, também às colegas...houve muito essa preocupação.(...) nós temos uma boa relação com a diretora técnica e isso é uma mais valia! Acredito que noutros estabelecimentos de ensino isso não acontece. O facto de haver uma boa ligação e uma boa relação... isso facilita (...)</i>” (CPC13)</p> <p>“<i>(...)o facto de ser o diretor técnico a assumir essa função pedagógica e de ir reportando à direção com muita frequência o ponto da situação – apesar de fazer em suporte de papel uma coisa sintética para avaliação do ano letivo - , vou dando esse feedback (...) esse feedback à direção é dado com muita frequência.</i>” (DTB)</p> <p>“<i>(...) tudo aquilo que é planificado e objeto de planos anuais e... sou eu que levo à direção e é sempre visto, também, por mim, embora seja muito raro alterar alguma coisa daquilo que é decidido pela equipa técnica.</i>” (DTC)</p>
<p><b>Incentivo à formação / investigação</b></p>	<p>Procurar responder às questões e dúvidas que surjam</p> <p>Investir na melhoria contínua com base no enriquecimento a partir das novas mentalidades e modelos de formação atualizados</p>	<p>“<i>É assim, se realmente for uma pessoa mais disponível, pode tentar procurar informação e transmitir às educadoras mas, é assim, sozinho, também não, não vai fazer sozinho...tem que pedir o apoio às educadoras porque somos nós que trabalhamos com as crianças mas, sendo uma pessoa mais disponível, pode ser ele a procurar informação...e depois transmitir.</i>” (CPB1)</p> <p>“<i>(...) o coordenador que...quer dizer, pode ir... pode ir pesquisar mais coisas</i>” (CPB3)</p> <p>“<i>(...) o doutor [diretor] tentou sempre arranjar formações...pronto, às vezes, com alguma dificuldade por causa dos horários...(...) mas ele tem tentado que essas formações nos ajudem de alguma forma (...) embora nem todas fossemos às mesmas ações de formação, pronto...depois partilhamos....</i>” (CPB5)</p> <p>“<i>(...) essa formação e essa experiência faz-nos compreender e ver as coisas doutra forma.</i>” (CPC13)</p> <p>“<i>Ela [a diretora] foi-me explicando e foi-me pondo à vontade (...) e depois, pronto, foi a partir daí que nós começámos</i></p>

	<p><i>a tentar perceber...pronto, íamos pesquisando também, íamos falando umas com as outras e algumas colegas iam também sugerindo algumas coisas, não é? E, pronto, falando umas com as outras para saber o que é que competia...”</i> (CPC12)</p> <p><i>“(...) e a troca e a partilha de... porque isso, também há colegas que tentam procurar o funcionamento de outras instituições... pronto, para nós sabermos até que ponto é que estamos a trabalhar bem ou menos bem... E isso é importante, portanto... elas não se isolam e tentam... procuram saber como é que funcionam outras realidades (...)”</i> (DTC)</p>
--	--

<b>Dificuldades / Constrangimentos</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Sub-Categorias</b>	<b>Unidades de Análise</b>
<b>Acumulação de funções</b>	<p>Sobrecarga de funções: funções de coordenação e de docência</p> <p>Ausência de redução letiva</p> <p>Difícil gestão do tempo disponível para dar resposta às solicitações</p>	<p><i>“(...) é muito difícil ter essa sobrecarga de funções a acumular com as funções da sala (...) não quero dizer que ela não tenha um grupo de crianças mas tem que ter um apoio completamente diferente, uma ou outra que esteja sempre na sala (...) teria que estar liberta e ter um apoio muito mais direto do que em condições normais para poder dar apoio por fora e responder a essas solicitações todas (...) nós temos espírito de equipa mas não temos trabalho de equipa! Não há por onde pegar, não há milagres...nós não temos tempo em comum, não pode haver trabalho de equipa”</i> (CPB6)</p> <p><i>“(...) achar que não tinha tempo nem capacidade de resposta para as solicitações externas porque é assim: eu não podia sair da sala e, estando na sala, é complicado eu conseguir responder”</i> (CPB6)</p> <p><i>“(...) nem sempre a coordenadora tem esse tempo que deveria ter fora de sala, não é? – porque nós também temos a nossa sala(...)”</i> (CPA8)</p> <p><i>“As dificuldades que eu senti mais, até têm a ver com o horário... (...) como tenho um grupo de crianças pequenas em que é muito necessária a minha presença e, não havendo recursos humanos para ficar outra pessoa no meu lugar, é complicado gerir a coordenação e deixar a auxiliar sozinha para pequenas coisas que, às vezes, é preciso decidir ou é preciso ir ali”</i> (CPA10)</p> <p><i>“Eu acumulo funções, eu e qualquer colega que seja coordenadora. Fazemos o nosso trabalho e o trabalho extra. Não temos tempo dedicado a isso”</i> (CPC11)</p> <p><i>“(...) a doutora dava-me um plano, porque esses planos tinham que ser feitos, ou das atividades ou de algum trabalho que nós tínhamos que fazer (...) logo aí, eu precisava desse tempo e ele não existia. (...) foi dada uma manhã por semana para organizar esses trabalhos. O que nós temos vindo a conversar com as colegas é que essa manhã não</i></p>

<p><b>Acumulação de funções (cont.)</b></p>	<p>Falta de tempo para acompanhamento e supervisão das práticas docentes</p>	<p><i>chega...(...) A nível de gestão do tempo, nós sabemos que é assim...é um bocado complicado porque exige a coordenação do nosso tempo na sala e a coordenação da equipa, não é? Às vezes, vemo-nos um bocadinho atrapalhadas para fazer isso tudo” (CPC12)</i></p> <p><i>“A outra dificuldade é o tempo (...) ainda consegui uma manhã por semana para organizar informação, para preparar os assuntos da reunião, para fazer resumos e até para reunir com a diretora e para expor uns e outros, os assuntos de um lado para o outro...essa falta de tempo (...) apesar de ter aquela manhã, nós temos sempre a consciência de que estamos a prejudicar a colega de sala, estamos a prejudicar o grupo – porque é uma manhã que não estamos lá, é uma manhã em que não se propõem atividades e em que não se está com o grupo.....” (CPC13)</i></p> <p><i>“(...) As dificuldades que sinto é, às vezes, a nível de burocracia, muita papelada – e eu não sou nada de papelada! – e isso, lá está, é a acumulação da função de direção, também há aqui essa acumulação (...) Às vezes tenho a sensação que fazia mais naquela altura do que hoje porque, de alguma maneira, o trabalho absorve-nos. Naquela altura, eu estava mais livre para essas coisas.” (DTA)</i></p> <p><i>“(...) por limitação de tempo e falta de conhecimento, há coisas que ficarão por fazer... da parte da supervisão...(...) ainda assim, poderia haver um envolvimento maior com as outras educadoras mas acho que também há falta de tempo da parte dela para, eventualmente, haver uma interação maior.” (DTB)</i></p> <p><i>“(...) embora as planificações semanais venham... elas mandem para mim, nem todas as semanas tenho tempo de as ler todas e era importante lê-las e ver se, na prática, estão a implementar aquilo que disseram que iam fazer... nem sempre há tempo” (DTC)</i></p> <p><i>“(...) pouco tempo por parte das educadoras, para estarem um bocadinho mais abertas e conseguirmos levar a qualidade um bocadinho mais à frente (...) o meu tempo também é pouco, havia de haver uma pessoa só dedicada à coordenação,(...) perante aquilo que vem na legislação, uma coordenadora havia de ser escolhida só para coordenação e não ter uma sala, porque, com uma sala é um bocadinho complicado cumprir com aquilo tudo (...)” (CPB4)</i></p> <p><i>“(...) acumulamos o nosso trabalho com trabalho extra e sentimos mais responsabilidade se as coisas não correrem melhor (...) Toda a responsabilidade, (...) é bom quando a equipa funciona e a equipa funciona mas depois temos a parte escrita para fazer... é muito!” (CPC11)</i></p>
	<p>Acumulação de</p>	<p><i>“(...) ter que levar trabalho para casa também...(...) Para mim, eu continuo a dizer... para fazer essas funções todas, tinha que ser mesmo alguém sem sala...sem sala e que, apesar de não ter sala, que fosse uma pessoa que estivesse disponível para isso” (CPB2)</i></p>

	trabalho	
<p><b>Necessidade de formação e experiência</b></p>	<p>Desconhecimento e/ou indefinição das competências atribuídas Elevado número de competências atribuídas</p> <p>Necessidade de formação e informação adequada</p>	<p>“São muitas! (...) muitas das educadoras que acabam por ter o cargo da coordenação não têm noção do que compete a uma coordenação!” (CPB4)</p> <p>“É assim, se realmente aquilo está mesmo contemplado na legislação, cada vez mais, eu acho que tem que ser mesmo só para aquilo! (...) Senão é impossível: ou se trabalha com papéis ou com crianças! É por aí...” (CPB6)</p> <p>“(...) na altura em que eu fui coordenadora, não sabíamos bem o que é que cada uma tinha que fazer e depois, com a ajuda também da doutora, nós fomos sabendo á partida o que é que ela pretendia também de nós (...) estávamos a ter os primeiros passos na coordenação e foi preciso muito apoio também da doutora porque não sabíamos...eu, pelo menos, não sabia ao certo qual era o papel de coordenar (...)” (CPC12).</p> <p>“(...) nunca nos foi dado diretamente as funções de coordenação. Quando comecei, não sabia propriamente quais seriam as minhas...andei um bocado “às aranhas” para ver se não falha nada.” (CPA10)</p> <p>“Acho que é uma coisa que devia ser mais ligeira... “ (CPA10)</p> <p>“Acho que também acaba por ser um bocadinho exagerado o que eles querem que uma coordenadora faça (...) “ (CPB3)</p> <p>“(...) ele [o diretor] reconhece que não tem competências para determinadas coisas mas pronto (...) É assim, ele teve que se inteirar, inteirar um bocado de tudo, não é?” (CPB5)</p> <p>“(...) tentei basear-me na experiência que tinha... de observar só, e do conhecimento que tinha através de colegas. E senti muita falta de ter experiência porque acho que é necessário...e outra coisa... (...) eu sentia-me mal preparada a nível de trabalho. Acho que ainda não estava consolidada a nível de trabalho de sala (...) e precisava de observar mais parte de coordenação e de ter formação, claro.” (CPA7)</p> <p>“(...) era a primeira vez que eu estava a ser coordenadora pedagógica (...) senti que foi difícil e que havia muita coisa também....pronto, que me pudessem explicar o que é que eu devia fazer... Pronto, tive o apoio da doutora e isso tudo mas, se tivesse tido alguém que me dissesse: “Tens que fazer isto assim”.(...) embora tivesse tido a ajuda da doutora e a documentação que ela passa para nós nessa altura...assim, na prática, se houvesse alguém a explicar, que desse</p>

<p><b>Necessidade de formação e experiência (cont.)</b></p>	<p>Inexistência de formação específica para o desempenho do cargo de diretor técnico</p> <p>Desempenho de funções que não estão contempladas na legislação</p>	<p><i>exemplos, não é?... de como é que se fazia...Penso que tivesse sido muito mais fácil...” (CPC12)</i></p> <p><i>“(...) eu sinto que não tenho competência para andar a supervisionar uma coisa que eu não domino, portanto (...) é preciso que haja formação ou que haja conhecimento para se poder fazer uma supervisão em condições.(...) Senti, senti e continuo a sentir! (...) e sinto, realmente, necessidade de ter ferramentas e de me... de me dotar de algumas... de alguns conhecimentos que possa pôr em prática para tornar este processo mais fácil e mais ágil e mais rápido para toda a gente senão nunca mais saímos daqui!” (DTB)</i></p> <p><i>“(...) sendo eu a fazer e, não tendo formação nesta área – e, portanto, fui pesquisando ao longo dos anos – as minhas... coloco sempre as minhas dúvidas à coordenadora pedagógica, se as tenho - na opinião dela, o que é que ela acha. “(...) formação específica não há (...) é um bocadinho de tudo e, depois é assim, vai-se fazendo formação em todas as áreas ou tentando fazer mas, depois... é assim, uma formação específica que nos habilite a ser diretor técnico, não existe! (...) Lá está, é uma profissão muito ingrata porque não há formação académica nem... nem pós formação académica, não existe” (DTC)</i></p> <p><i>“(...) o diretor técnico é um nome... é um nome engraçado que se dá mas que não existe na realidade. (...) Pois, depois na qualificação nacional das profissões não existe! É obrigatório neste tipo de instituições, está definido, mais ou menos, o que é que ele deve fazer (...). Como categoria profissional não existe... existe como obrigação... o diretor técnico.(...)” (DTC)</i></p> <p><i>“Embora, no início, eu tivesse sido informada de quais eram as minhas competências como coordenadora, durante o ano havia alturas em que eu vacilava um bocadinho e não sabia muito bem se o meu papel deveria passar por ali ou se já estava a entrar um bocadinho no campo da direção técnica ou não (...) Mas, pronto, durante o ano, surgiam depois coisas práticas que não estavam definidas naqueles itens (...)” (CPA8)</i></p> <p><i>“(...) a dificuldade é que nós acabamos por não fazer aquilo que devíamos fazer” (CPB1)</i></p> <p><i>“(...) às vezes, sentia que fazia coisas que não me competiam, outras vezes sentia que não tinha feito alguma coisa que até, se calhar, devia ter sido eu a fazer...senti, senti alguma insegurança durante o ano” (CPA8)</i></p>
<p><b>Liderança</b></p>	<p>Autoridade limitada por fazer parte do grupo de pares</p>	<p><i>“Eu, as vezes que estive com a coordenação...é uma dor de cabeça...a pessoa tem que se lembrar de tudo e depois a falta (...) E o que me custava mais a mim era, às vezes, a incompreensão por parte das colegas...(...) porque, é assim: às vezes vinha ordem da parte da chefia e eu é que tinha que transmitir. E às vezes a ordem não era bem recebida e...depois eu é que ouvia, eu é que ouvia as críticas e essa parte custava-me um bocado. E eu estava sempre a dizer: “Olha que isto não vem de mim, isto vem da direção! Eu não tenho nada a ver com isso, só estou a transmitir, só estou a transmitir o que...só estou a transmitir o que me disseram (...) Às vezes, o que me custava mais era, por exemplo, as</i></p>

<p><b>Liderança (cont.)</b></p>	<p><i>trombas das colegas por causa de alguma coisa não correr bem (...)</i>". (CPB2)</p> <p><i>"Os obstáculos é, muitas vezes, o mau feitio de algumas pessoas e que, muitas vezes, quanto nós vemos as coisas de forma positiva, os obstáculos são mesmo as pessoas que encontramos! Porque... havia pessoas que, simplesmente, não estavam dispostas"</i> (CPA7)</p> <p><i>"(...) a ideia que eu tenho, a gente tenta fazer sempre pelo melhor...é claro que há coisas que nem sempre correm bem..."</i> (CPB3)</p> <p><i>"(...) consome muito tempo e uma pessoa não pode desligar mesmo até porque há certas coisas que nos passam ou que a gente esquece e vem logo a outra: "Ai, porque...não sei quê, não sei quê...". (...) Parece que temos que ser infalíveis e não...e as nossas colegas que não estão com isso parece que não reconhecem que também falhamos, é como tudo!"</i> (CPB2)</p> <p><i>"(...) senti alguma oposição de algumas colegas porque nem toda a gente vem... há pessoas que acham que tinham prioridade, que tinham não sei o quê...aqui nesta casa (...) quando esse tipo de cargo é proposto pede-se muito sigilo, muito segredo e nós, equipa, fazemos por cumprir...(...) e depois, surgem...acaba por encontrar muitos conflitos e muitas oposições entre as colegas...que deveriam perceber, penso eu...e depois, algumas, acabam por se ver na mesma situação e percebem - depois também lhes calha! (...) acho que devia de haver união verdadeira, não era parecer uma coisa e ser outra!"</i> (CPA10)</p> <p><i>"É assim, isto é sempre complicado quando a diretora falta e tem que se organizar o serviço na ausência das colegas, que é um bocado chato para mim ter que mandar nas outras...torna-se um bocado complicado. (...) ninguém gosta de ser mandado a não ser pelos superiores e eu estou ao nível das outras colegas"</i> (CPC11)</p> <p><i>"(...) não houve feedback positivo por parte da equipa técnica, ninguém quis assumir esse papel de fiscalizador. (...) Ninguém quis assumir porque não se achavam umas melhores do que as outras...(...) Somos todas colegas, todas educadoras... nada nos distingue umas...não é?... das outras! A formação é a mesma portanto, era difícil assumir esse papel e fazê-lo cumprir...e ser aceite!"</i> (CPC13)</p> <p><i>"(...) elas acham que são, que estão no mesmo nível e que não querem (...) Pronto, porque há sempre aquela questão... se elas têm a mesma formação: "Porque é que aquela colega há-de estar a pôr em causa o meu trabalho?" Há um bocadinho essa ideia (...)"</i> (DTC)</p> <p><i>"(...) o que eu sinto aqui... é que, nós, os docentes, nós entendemo-nos... o pessoal não docente nem sempre</i></p>
-------------------------------------	--

<p><b>Liderança (cont.)</b></p>	<p>Gestão de conflitos</p>	<p><i>entende...elas não nos entendem, eu acho que é isso... (...) há pessoas que, pronto, nem sempre têm boa vontade em fazer as coisas... e não nos entendem...(...) estar a mandar, entre aspas...há pessoas que nem sempre aceitam...mas eu não vejo isso entre as colegas, vejo isso mais... por exemplo, o pessoal auxiliar. Eles acham que a gente... por vezes, que a gente não entende bem e que tem mais uma tarefa para fazer... tentamos coordenar as coisas...” (CPB3)</i></p> <p><i>“(...) somos sempre nós que vamos ouvir, temos que dar a cara, muitas vezes, por decisões dos outros! Nós é que levamos, nós é que ouvimos (...) Uma pessoa nunca consegue agradar a toda a gente...e, muitas das vezes, não era eu que estava a impor as coisas, as coisas eram-me impostas a mim para eu impor aos outros! E isso, às vezes, é que é um bocado...e pronto, não concordando, muitas vezes, com determinadas coisas” (CPB5)</i></p> <p><i>“Eu acho que é (...) o orientar, entre aspas, sem entrar em conflito porque às vezes, isso é que a gente tenta evitar...por isso é que eu, só mesmo quando sou obrigada, só nesse caso...(...) quem assumisse isso, pronto, sem ferir susceptibilidades, o que é complicado, não é?(CPB6)</i></p> <p><i>“Aqui a equipa funciona, apesar de chocarmos, muitas vezes, umas com as outras mas depois o resultado final é mais positivo (...) onde eu estive como coordenadora, as educadoras e a equipa pedagógica é que decidiam mas também não funcionava tão bem a equipa...era o que eu sentia. Mas também havia mais laços de amizade entre algumas pessoas e que, depois, enquanto equipa pedagógica, entravam mais em choque” (CPA7)</i></p> <p><i>“(...) e depois, também há um bocadinho de dificuldade nas relações, em manter as pessoas todas unidas, (...) Depois, também uma das coisas que eu também não gosto é que – também é um princípio - se estou a falar com uma pessoa, o que estou a falar deve, de alguma maneira, ficar. Portanto, isto também faz parte da ética! E, às vezes, isto também não acontece e isso a mim desgasta-me um pouco... desgasta-me um pouco” (DTA)</i></p> <p><i>“(...) se se quer assumir de uma forma mais exata e porque há tanto por fazer, obriga, se calhar, a criar alguns momentos de tensão (...) com as colegas e isso é sempre chato porque... é assim: naturalmente, todos nós queremos ter uma boa relação no trabalho, é obvio que há trabalho e que as colegas entendem que as coisas quando são exigidas é por uma razão, não é só porque alguém se lembrou de o fazer.” (DTB)</i></p>
	<p>Resistência à mudança</p>	<p><i>“Foi muito complicado nós começarmos a fazer alguma coisa dentro da qualidade. Notei que quando havia alguma coisa nova, e eu passava a informação, (...) notava que elas: “Ah, mais trabalho e mais chatices e mais dores de cabeça!”. (...) eu tive uma luta enorme com elas porque ninguém queria fazer nos formulários novos... (...) sinto, também da parte delas (...) pouca adesão, a pouca abertura para nós melhorarmos o serviço” (CPB4)</i></p> <p><i>“(...) ele [o diretor] já veio encontrar uma equipa que já estávamos todas há bastantes anos e, às vezes, há coisas que</i></p>

<p><b>Liderança (cont.)</b></p>	<p>Articulação com a administração</p>	<p><i>são difíceis de mudar, eu também concordo... “ (CPB5)</i></p> <p><i>“Quando se trata de mudança, é sempre difícil – lá está, às vezes, as colegas estão habituadas a determinados ritmos de trabalho, maneiras de trabalhar ao longo de vários anos e, quando se procura implementar situações novas há sempre uma resistência natural.” (DTB)</i></p> <p><i>“(...) a primeira grande dificuldade foi a resistência à mudança – isso, se calhar, foi a maior dificuldade que eu encontrei até hoje foi haver pessoas muito resistentes à mudança... (...) uma grande dificuldade é – ou foi! – por vezes, não: foi a resistência à mudança! Portanto: “Sempre trabalhámos desta maneira e não vamos agora mudar!”. (...) Mas antigamente era muito complicado!” (DTC)</i></p> <p><i>“Acabava por ser mais o transmitir...é assim, nem tínhamos muita palavra...a nossa função em relação às educadoras era mais transmitir da parte do diretor para o resto das colegas...” (CPB1)</i></p> <p><i>“(...) como tinha um papel muito pouco ativo porque nos foram retiradas algumas funções...pronto, às vezes, é o que eu digo, uma pessoa sentia-se um bocado desmotivada (...) Não gosto porque não consigo... pronto, uma pessoa tem que conseguir motivar a equipa... Por exemplo, o ano passado senti isso na pele porque, quando uma pessoa sente uma equipa...equipa...trinta pessoas desmotivadas! Onde é que nós vamos arranjar motivação para motivar?” (CPB5)</i></p> <p><i>“(...) uma dificuldade que eu senti tem a ver com a minha maneira de ser e isso, às vezes, é o mais difícil de mudar...porque, é assim: o que nós sentimos na prática não é aquilo que uma diretora, que uma direção técnica sente... pronto, e, às vezes, sensibilizar a parte técnica para coisas que, na parte pedagógica, deviam ser feitas... tive alguma dificuldade em me adaptar. Por exemplo, quando eu achava que algo era muito evidente e que, na parte pedagógica, devia ser feito e a direção técnica não sentia da mesma maneira, eu tive alguma dificuldade em aceitar que, às vezes, uma coisa tão simples, não pudesse ser mudada.” (CPA8)</i></p> <p><i>“(...) não havia nada que eu pudesse decidir ou dizer mesmo na reunião com as colegas sem primeiro levar à direção e depois é que podia trazer. (...) reunia-se e levava-se as propostas: e depois podia ouvir logo um não! E pronto, ia comunicar às colegas... (...) Muitas vezes, aqui, a nossa função pedagógica é-nos retirada por quem não tem, ao certo, o conhecimento mas tem o poder”(CPA10)</i></p> <p><i>“Já trabalhei noutra instituição (...) em que havia um grande distanciamento e tinha que ser a coordenadora pedagógica a ter, a fazer essa ligação. Nós...a equipa... quase não tínhamos contacto nenhum com a diretora! Era só a coordenadora pedagógica... Aqui, não... há um... é quase um dia-a-dia, há uma presença constante (...)” (CPA10)</i></p>
-------------------------------------	--	--



<p><b>Perfil do supervisor (cont.)</b></p>	<p>Domínio das TIC's</p>	<p><i>... pessoas... quem vier – desde que não sejam elas! - está tudo bem! (...) Sendo por eleição... a nossa estratégia é mesmo fazê-lo rodar. (...) E mesmo aquelas pessoas que acham que não conseguem, só quando passarem pela experiência é que irão saber se conseguiram ou não. (...) haverão mais colegas que irão mostrar que também são capazes e que vão conseguir fazer um bom trabalho” (CPC13)</i></p> <p><i>“(...) não quiseram essa função. Acham um bocadinho ingrata, acham que não devem ter e não querem ter...” (DTC)</i></p> <p><i>“(...) eu tive uma dificuldade específica porque... não tenho nenhum problema em assumir que é uma dificuldade minha porque já não sou nova e não sou da geração dos computadores! Nunca aprendi como devia ser embora me esforce um bocadito... na altura certa devia-me ter esforçado mais (...) Pois... pedir ajuda, peço sempre mas nem sempre me senti muito apoiada nesse aspeto” (CPA10)</i></p>
<p><b>Gratificação insuficiente</b></p>		<p><i>“(...) é assim: aqui nunca nos quiseram pagar...nunca nos pagaram! Davam-nos cinquenta euros ou o que era a mais por mês e ainda para descontos...ele este ano queria que a minha colega fosse coordenadora sem receber nada e ela disse que...de facto já não pagavam quase nada mas ao menos que houvesse um incentivo...porque é muita dor de cabeça!” (CPB2)</i></p> <p><i>“Depois também tem a ver com a remuneração mas, é assim, nós recebíamos 65euros em cima do ilícido e ninguém está para... é assim, ninguém quer essa responsabilidade, isso às vezes cria chatices...ninguém quer, ninguém quer esse cargo assim dessa maneira.”(CPB5)</i></p> <p><i>“Não, remuneração, não...pelo menos para mim, não! (,,) em termos de remuneração, eu nunca tive nada...e posso-lhe ser sincera, eu na altura nem sabia...depois fui investigar...na altura em que eu fui nem sequer falaram sobre nada disso e depois, lá está, falando com colegas que estavam noutra sítio e conheciam colegas que estavam a exercer esse cargo é que me disseram” (CPC12)</i></p> <p><i>“O incentivo...o incentivo monetário! Eu falei na altura (...) cheguei ao fim do ano letivo e não quis continuar (...) Mas antes perguntei se estariam dispostos a dar-me uma recompensa, um incentivo para eu continuar e, se assim fosse, eu continuava; sem incentivos, eu não continuava porque eu tenho outras coisas para fazer e há mais colegas que poderiam querer assumir o cargo (...) A dificuldade foi realmente essa, o facto de não haver um incentivo que nos faça, que nos dê mais alento ainda – porque a gente sabe as dificuldades e é uma função extra que faz todo o sentido que seja paga, remunerada!” (CPC13)</i></p>

CONTRIBUTO DA SUPERVISÃO		
Funcionamento da instituição		
Categorias	Sub-Categorias	Unidades de Análise
Maior envolvimento no Projeto educativo	Maior colaboração entre pares e sintonia entre as salas	<p>“É assim...acabamos por fazer tudo... tudo igual... não é uma faz de uma maneira e outra faz de outra...não... acabamos por estar em sintonia e tentamos fazer todas de igual forma...” (CPB1)</p> <p>“(…) quando há colaboração entre colegas...colegas, no geral, não digo colegas educadoras...no geral...quando há colaboração, torna o trabalho um bocadinho mais fácil” (CPB5)</p>
	Continuidade da componente pedagógica	<p>“Por exemplo, às vezes, há momentos, durante o ano, em que parece que nos afastamos um bocadinho dos objetivos do projeto educativo ou porque há datas que se começam...nem sempre conseguimos dar a volta às festividades de forma a conseguirmos integrá-las no projeto ou, às vezes, é um bocadinho o alertar (...) para, não nos afastando do trabalho de sala, também conseguirmos dar resposta a isto que tínhamos inicialmente pensado”(CPA8)</p> <p>“Orientar e organizar as atividades pedagógicas, não no sentido de ter ideias mas de fio condutor entre as colegas para que as, a instituição não trabalhe como salas separadas...trabalhe num, num comum (...)” (CPA10)</p> <p>“Está a ver o que é uma casa em que tudo funciona para o mesmo e está direcionado para a criança?” (DTA)</p> <p>“Há aqui uma coisa muito boa que é...elas trabalham muito bem em grupo e isso também é uma mais valia. E, de alguma maneira, o coordenador pedagógico também sente o apoio das colegas nas reuniões e isso é muito debatido isso... de alguma maneira é um enriquecimento... não é uma a pessoa só puxar para um lado... não é?” (DTA)</p> <p>“Também temos, sentimos que temos que levar aquilo mais para a frente e sentimos que temos que conduzir aquilo de determinada maneira mas penso que quando a equipa funciona...quando as coisas... é meio caminho andado...não parte só da coordenadora. Tem que partir de toda a gente...tem que haver apoio de toda a gente (...)” (CPC11)</p> <p>“A supervisão, assim de uma forma explícita, penso que não...embora acabe por estar, se formos a olhar à avaliação que fazemos sobre as atividades que são desenvolvidas...sim, não está lá especificamente que vamos fazer assim mas nós, ao implementarmos o projeto educativo e, inclusive, os projetos de sala e o plano anual de atividades, reunimos após cada atividade para ponderarmos o que é que correu bem e o que correu mal” (CPC13)</p>
	Recetividade progressiva da	<p>“Dantes era mais complicado e chegava-se a uma época (...) uma fica à espera que a outra faça, e a outra fica à espera</p>

<p><b>Maior envolvimento no Projeto educativo</b> <b>(cont.)</b></p>	<p>necessidade de mudança</p>	<p><i>que outra faça e torna-se mais complicado. Neste momento, não: estabelecemos pequenos grupos e as pessoas já sabem o que é que têm que fazer e qual é a responsabilidade que têm em determinada atividade... E eu estou na supervisão...acabo por estar um bocado á parte, não estou em nenhuma e estou em todas e acabamos por estar a supervisionar aquilo que as colegas fazem e a dar opinião...” (CPC11)</i></p> <p><i>“(...) a diretora queria, nessa altura, delegar uma ou duas pessoas para supervisionarem as salas. Não tinha que ser, obrigatoriamente, o coordenador pedagógico mas era objetivo dela que alguém supervisionasse as salas, nem que fosse uma ou duas vezes por semana...para ver as planificações... mais...o próprio funcionamento das salas, para ver se estava tudo a correr bem, se o trabalho era bem feito... até mesmo em termos de apoios, se funcionavam os apoios entre salas, se era preciso ajustar um horário ou outro.” (CPC13)</i></p> <p><i>“Ao irmos experimentando e aplicando as coisas é que vamos vendo se realmente aquilo faz sentido ou não...(...) Acho que nunca vamos estar a 100%, não é? Embora a gente tente sempre melhorar, acho que, de ano para ano, vamos sempre pensando: “Falta aqui uma coisinha!”. E vamos acrescentando...modificando, é um bocadinho por aí...” (CPB4)</i></p> <p><i>“Notei que algumas colaboraram comigo: vamos tentar preencher o formulário, isto é fácil! Eu achei fácil até! Custa à primeira, pronto, custa, é verdade... mas notei que a maioria das educadoras de creche, aderiu... (...) Notei que houve uma melhoria dos serviços, notei...pelo menos nos últimos anos, pelo menos dois anos, notei que elas começaram a colaborar um bocadinho mais...se têm dúvidas, vêm perguntar...” (CPB4)</i></p> <p><i>“(...) já há uns anos desde que há esta experiência de... das educadoras não fazerem parte da entidade patronal, vá lá... porque partimos de uma perspetiva diferente. Não estamos tão presas a outros pormenores e depois, por não estarmos, lançamos determinados desafios que, colocados de fora... até as pessoas pensam: “Olha, afinal...se calhar!” (...) Eu acho que, a esse nível, que é interessante, pronto, ver a diferença.” (CPA8)</i></p> <p><i>“(...) há sempre coisas a melhorar e coisas a alterar mas penso que em conjunto com todas, penso que as coisas têm resultado bem.” (CPC11)</i></p> <p><i>“De resto, as colegas aceitam e até se conseguem organizar e nem é preciso estar a (...) dentro daquilo que conseguem fazer as pessoas estão disponíveis e conseguem-se organizar sem ser preciso sempre estar a pedir pra fazer isto ou fazer aquilo, ou trocar horários ou assim...entre elas, entre os próprios grupos...porque acaba por haver mini-grupos, conseguem-se organizar(...)” (CPC11)</i></p> <p><i>“(...) mudou muita coisa, e penso que tenha sido para melhor...lá está, conversando umas com as outras e também</i></p>
--	-------------------------------	--



<p><b>Trabalho de equipa (cont.)</b></p>	<p>instituições</p>	<p><i>Acho que nesse sentido temos vindo a melhorar também...(...) porque há uma partilha de atividades e de problemas que acaba por enriquecer a prática de cada uma e, dessa forma, contribuir para a melhoria da qualidade.” (CPC13)</i></p> <p><i>“(…) ao longo dos anos, foi-se conseguindo que as reuniões de equipa técnica fossem também um espaço de partilha de dúvidas, de formas de atuar, de... nalgumas situações com algumas crianças ou como desenvolver algumas atividades...(...) Pronto, nem sempre as reuniões foram um espaço de partilha – neste momento também são um espaço de partilha – de dúvidas entre elas e ajuda mútua (...) até há uns anos atrás, cada uma resolvia o problema na sua sala e a opinião da outra não interessava porque cada uma sabia de si e só um grupo muito restrito é que partilhava as práticas e a melhoria. Hoje, não! Já se consegue que todas partilhem as práticas tendo em vista a melhoria (...)” (DTC)</i></p> <p><i>“Eu acho que contribuem...é assim... na troca de experiências com outras instituições e com outras colegas e depois, nós aqui, umas com as outras...” (CPB3)</i></p> <p><i>“(…) e há uma coisa que nós tentamos, sempre que há alguma coisa de novo, nós tentamos ver de que forma é que podemos aplicar tudo aquilo que há de novo e o que temos tentado fazer é inovar e, trabalhando com qualidade, procurar tudo o que é inovar. (...)” (DTC)</i></p>
<p><b>Rigor na planificação e avaliação</b></p>	<p>Práticas individuais</p> <p>Práticas de grupo</p> <p>Valorização da formação e partilha de informação como contributo para a</p>	<p><i>“Eu até sou um bocado suspeita porque eu gosto de trabalhar sobre pressão! Eu, se não sentir assim alguém a...principalmente nestas coisas de relatórios, vou sempre deixando andar...se não sentir assim, se não sentir assim uma pressão (...) Eu confesso que sou um bocado...deixa andar...só depois quando vejo o prazo a chegar é que estou ali a fazer. Se calhar aí, a supervisão acabava por ajudar! De vez em quando ter alguém a perguntar: “Então, como é que está? (...) Ajudava um bocadinho...” (CPB2)</i></p> <p><i>“(…) supervisionar a parte pedagógica, e também apoiar as educadoras quanto ao seu... à sua ação educativa...também reunir, fazer a união entre a equipa para que tudo funcione de forma harmoniosa.” (CPA7)</i></p> <p><i>“(…) ao implementarmos o projeto educativo e, inclusive, os projetos de sala e o plano anual de atividades, reunimos após cada atividade para ponderarmos o que é que correu bem e o que correu mal, por isso, se olharmos por esse ponto de vista, há supervisão, há, há (...)” (CPC13)</i></p> <p><i>“Ai, eu acho que sim. Eu acho que toda e qualquer formação há-de trazer sempre alguma coisa de positivo. Quanto mais não seja, para ver que alguma coisa não está a funcionar bem! Não quer dizer que nós consigamos pô-la a funcionar a 100%, não é?! Mas eu acho que qualquer tipo de formação é bom, eu acho que sim...e ajuda-nos a ver as coisas de outra maneira...” (CPB6)</i></p> <p><i>“É assim, tudo aquilo que seja para trabalhar com qualidade e todas as críticas construtivas no sentido da melhoria,</i></p>



## Anexo 6 – Organização de funções por áreas de intervenção

### Funções do coordenador pedagógico

#### *Direção técnica*

#### **Gestão de recursos humanos**

- “(...) o orientar, entre aspas, sem entrar em conflito porque às vezes, isso é que a gente tenta evitar...” (CP6)
- “É a gestão diária do pessoal das ausências (...)” (DTB)
- “Depois, em relação a horários, uma colega que falta...” (CP8)
- “(...) o papel da coordenadora devia ser, realmente, ser um elemento que representasse todas as educadoras cá dentro, que tentasse resolver alguns problemas que, muitas vezes, podiam ser evitados...e que tentasse unir mais as educadoras num momento do dia ou da semana para podermos trocar ideias e esclarecermo-nos umas às outras” (CP4)
- “(...) zelar pelo projeto, motivar para que as atividades sejam feitas e depois, com as colegas e com as auxiliares, portanto, motivar um bocadinho a equipa...” (DTA)

#### **Intervenção técnica**

- “Quando isso aconteceu comigo acontecia o seguinte: reunia com as colegas, organizava o trabalho que tinha que ser feito, fazia a ponte entre os assuntos que tínhamos com a diretora técnica e as colegas, quando aconteciam as atividades em conjunto, coordenava um bocadinho o que estava a acontecer (...)” (CP12)
- “Orientar e organizar as atividades pedagógicas, não no sentido de ter ideias mas de fio condutor entre as colegas para que as, a instituição não trabalhe como salas separadas...trabalhe num, num comum (...)” (CP10)
- “Também temos, sentimos que temos que levar aquilo mais para a frente e sentimos que temos que conduzir aquilo de determinada maneira (...)” (CP11)
- “(...)esses planos tinham que ser feitos, ou das atividades ou de algum trabalho que nós tínhamos que fazer, eram feitos pela coordenadora (...)” (CP12)
- “(...) a nível dos projetos, a nível de projeto educativo... a nível dos planos e tudo, passa pela coordenadora.” (CP13)
- “(...) ir propondo algumas atividades ou algumas estratégias que nós sentimos, realmente, para que haja melhoria na nossa prática pedagógica e na nossa prestação de cuidados” (CP8)
- “(...)no fundo, é muito a ponte entre a parte pedagógica e a equipa técnica” (CP8)
- “(...) há momentos em que é preciso decidir” (CP9)
- “(...) tentava conversar com quem estava acima de mim, não é?... E depois transmitir às colegas o que devia ser feito... com troca de ideias também...” (CP3)

*Gestão*

#### **Administração e tesouraria**

- “ (...) era material didático, material de desgaste... houve

#### **Comunidade e família**

- “Ser aquela pessoa em quem se confia ou que se procura quando há uma dúvida” (CP13)
- “Ajuda nas questões que vão surgindo no dia-a-dia”

*Área Social*

<p><i>alturas em que nós é que chegávamos a ir fazer essas compras” (CP5)</i></p> <p><i>- “(...) na ausência da diretora, se for preciso alguma coisa, também é a coordenadora que tem que assegurar” (CP11)</i></p> <p><i>- “(...) mesmo chegámos a ir à secretaria também...chegámos a receber mensalidades...chegámos a fazer isso tudo” (CP1)</i></p>	<p>(CP13)</p> <p><i>- “(...) proporcionar, realmente, novas... novas...experiências para a instituição e para as crianças (...) garantir que as crianças têm um acompanhamento e um apoio positivo tendo em vista o seu desenvolvimento integral e à sua integração, depois, no primeiro ciclo, quando saírem daqui.” (DTB).</i></p>
---	--

*Administração*

Figura 3. Funções do coordenador pedagógico por áreas de intervenção

## Funções do diretor técnico

### Direção técnica

#### Gestão de recursos humanos

- “(...) os conflitos são inevitáveis, os desencontros são inevitáveis (...), e aqui é preciso pontualizar e... é o meu papel, é o meu papel aqui!” (DTA)
- “(...) é coordenar toda a instituição, aqui não só no aspeto das educadoras mas no aspeto do todo da instituição (...)” (DTA)
- “(...) é coordenar o pessoal (...)” (DTB)
- “Temos a formação profissional... acho que cada vez mais e com mais frequência e com uma estrutura mais bem definida em termos de formação continua acho que pode ser uma grande mais valia para se conseguir, também, melhorar as práticas e a... e o envolvimento também das colegas.” (DTB)

#### Intervenção técnica

- “Eu uso a palavra... que eu gosto é despertador! (...) no fundo, sirvo um bocadinho de despertador...um despertador para as coisas irem para a frente” (DTA)
- ““(...) fazer esta parte da análise social de cada família para poder... (...) faz-se um encaminhamento e aqui tem a ver com a... com as participações familiares, fazer análise e propor alterações de acordo com as famílias... e outro tipo de apoios” (DTC)
- “(...) a minha pessoa... está nas reuniões para escutar, para animar, também para motivar.” (DTA)
- “(...) acompanhar as colegas no desenvolvimento dos projetos das salas (...) envolver as pessoas (...)” (DTB)
- “Portanto, assegurar a coordenação das orientações curriculares e promover a articulação com outros serviços da escola... portanto, no fundo, sou eu...como faço a correção dos projetos delas e as revisões, se calhar, sou eu” (DTC)
- “(...) e a troca e a partilha de... porque isso, também há colegas que tentam procurar o funcionamento de outras instituições... pronto, para nós sabermos até que ponto é que estamos a trabalhar bem ou menos bem... (...)” (DTC)

Gestão

#### Administração e tesouraria

- “A coordenação geral em termos de funcionamento e de orientação geral das linhas de atuação da instituição, diretamente dependentes daquilo que são as orientações da direção (...)” (DTB)
- “(...) há propostas (...) que ficam condicionadas (...) pelas dificuldades financeiras. E, e... sempre que há uma atividade, procuramos também incutir nas colegas a responsabilidade de perceberem que os recursos são escassos e que (...) há que ter um cuidado acrescido com as despesas” (DTB)

#### Comunidade e família

- “Eu ainda ontem dizia a uma mãe: “Há que ter confiança na instituição – ou tem confiança ou não tem confiança! (...) **E a pessoa, a diretora técnica deve, realmente... deve personificar essa confiança e espelhar a imagem da casa.** É isso mesmo.” (DTA)
- “(...) é envolver a comunidade e criar abertura para a comunidade para que a instituição seja reconhecida também na institui... na comunidade e é, realmente, garantir um serviço de proximidade e de qualidade, de resposta às necessidades que a comunidade sente (...)” (DTB)

Área Social

### Administração

Figura 4. Funções do diretor técnico por áreas de intervenção