# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCADORAS DE IPSS'S SOBRE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA[1]

Isabel Lopes[1] & Maria João Cardona[1]

[1]Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação

**RESUMO**

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

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

O enquadramento teórico apresenta e define os principais conceitos, nomeadamente: representações sociais, identidade grupal e profissional e diferentes estudos ligados à supervisão pedagógica.

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

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

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

[1]Pesquisa realizada no âmbito do Mestrado de Supervisão e Orientação Pedagógica da ESE do Instituto Politécnico de Santarém

**ABSTRACT**

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

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

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

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

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

**Key words:** social representations, pedagogic supervision, childhood educators

**INTRODUÇÃO**

Este artigo apresenta uma síntese do estudo intitulado "Representações Sociais de Educadoras de IPSS's sobre Supervisão Pedagógica" que foi realizado tendo como principal objetivo analisar as diferenças e semelhanças das representações sociais que as educadoras de infância têm sobre a supervisão pedagógica.

Para o desenvolvimento do estudo solicitou-se a colaboração de nove educadoras de infância de três Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS´s) do concelho de Vila Franca de Xira. Os dados recolhidos foram analisados com base num suporte teórico, apresentando o ponto de vista de diferentes autores e estudos sobre o tema em análise. Este estudo decorreu do interesse e pertinência da temática sustentada pela emergência do conceito de supervisão pedagógica em diferentes contextos, particularmente nas IPSS's. Assume também relevância pelo conhecimento que se tem

desse mesmo contexto e das realidades que caracterizam o processo supervisivo neste tipo de realidade, uma vez que a responsável pela pesquisa exerce funções de supervisora numa instituição congénere.

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

Esta pesquisa pode ser considerada como um caminho que visa a implementação de novas práticas e a adequação do processo supervisivo nas IPSS's, bem como um primeiro passo para estudos de maior dimensão ou estudos comparativos entre as representações das educadoras de infância das IPSS's e as representações das educadoras da rede pública do Ministério da Educação.

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

Este estudo é de natureza qualitativa e os instrumentos utilizados na recolha dos dados foram o inquérito biográfico e a entrevista. Na análise dos dados recolhidos foi utilizada a técnica da análise de conteúdo.

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

Quanto aos critérios de elegibilidade da amostra definiu-se que: teriam de ser educadoras de infância que se voluntariassem para participar; que tivessem mais de

dez anos de serviço; cujas habilitações académicas não fossem superiores ao grau de licenciado e que nunca tivessem exercido funções de supervisão. Definiu-se ainda que dentro de cada um das instituições as educadoras deveriam ser oriundas de escolas de formação inicial diversas.

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

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

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

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

- Articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia, com reflexos na definição das finalidades, conteúdos e tarefas da supervisão;
- Indagação de teorias, práticas e contextos como condição de criticidade, necessária a que o professor se torne consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional;
- Desenho, realização e avaliação de planos de intervenção, onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem, por referência a uma visão transformadora da educação escolar;

- Criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter)subjectividade, a negociação e a regulação;
- Promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interactivo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber;
- Avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da acção pedagógica, mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação.

A articulação entre os dados recolhidos junto dos sujeitos participantes com o quadro teórico definido foi o desafio que levou a um maior conhecimento das representações sociais destas educadoras sobre a supervisão pedagógica.

**METODOLOGIA**

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

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

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

Aires (2011, p.13), refere que a investigação qualitativa integra uma vertente interdisciplinar e transdisciplinar que é transversal às ciências físicas e humanas. Este tipo de investigação contempla um conjunto aberto de metodologias, podendo os

investigadores recorrer a diferentes tipos de estratégias na recolha dos dados que se considerem relevantes.

Segundo a mesma autora, Denzin & Lincon (1994) referem que a este tipo de investigação está associada a uma perspetiva multimetódica, ou seja a investigação qualitativa associa uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito ou grupo de sujeitos. Os autores referem ainda que o processo associado a este tipo de investigação é composto por cinco momentos de ação, nomeadamente: "1 – investigador e investigado enquanto sujeitos multiculturais; 2 – paradigmas e perspectivas interpretativas; 3 – estratégias de investigação; 4 – métodos de recolha e análise do material empírico; 5 – interpretação". De forma sumária Denzin (1994) apresenta a investigação qualitativa como um caminho que nos leva "do campo ao texto e do texto ao leitor" (Aires, 2011, p. 16).

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

No caso concreto do estudo realizado considerou-se que estratégia metodológica mais adequada seria o estudo de caso, recorrendo à realização de entrevistas.

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

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

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

Ainda sobre esta temática, Yin (2005) refere que "o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real". Decorrente deste ponto de vista, verifica-se com este estudo que o investigador pretende analisar as diferenças e semelhanças das representações sociais que os

educadores de infância das IPSS's têm sobre a supervisão pedagógica, a partir dos sujeitos da investigação, no seu contexto de vida real e procurando os respetivos sentidos e significados. (Pestana, 2011, p, 60).

**Objetivos do estudo**

Do enquadramento teórico feito decorreu o problema em estudo:

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

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

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

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

Objetivo geral:

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

E como objetivos específicos:

1) Identificar as finalidades da supervisão pedagógica na ótica destas educadoras (formação inicial e continua);
2) Identificar a existência de elementos facilitadores e constrangedores do processo supervisivo;

3) Identificar as perceções sobre as funções, formação e competências do supervisor;
4) Identificar que tipo de relação deve existir entre o supervisor e o supervisionado;
5) Identificar quais os valores que devem revelar as relações entre o supervisor e o supervisionado.

**Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados**

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

Assim, definiram-se como técnicas de pesquisa a utilizar: o inquérito biográfico, como forma de caracterizar a amostra/população alvo no estudo, ainda que não se tenha pretendido realizar nenhum tipo de triangulação de informação entre as características individuais e as representações sociais analisadas. E por fim optou-se pela realização de uma entrevista semi-estruturada organizada em blocos de questões, pressupondo uma posterior análise de conteúdo como forma de sistematizar a informação recolhida, sistematização essa que permitiu analisar as representações e nos conduziu às conclusões do estudo.

**RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Tomando por base os objetivos estabelecidos e os dados obtidos através das entrevistas realizadas às educadoras de infância que colaboraram no estudo, importa agora articulá-los, verificando a sua pertinência e congruência.

Neste sentido, e tendo como ponto de partida o objetivo geral definido, foi possível identificar diferenças e semelhanças das representações sociais das educadoras de infância das IPSS's sobre a supervisão pedagógica. Quanto aos objetivos específicos, verificou-se que os testemunhos nos permitem identificar também diferenças e semelhanças associadas ao processo supervisivo neste contexto, ainda que em algumas das questões exista maior concordância que noutras. No entanto, são mais as

questões onde existem semelhanças do que diferenças. A identidade grupal e o conceito de identidade profissional serão com certeza variáveis a considerar.

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

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

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

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

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

***Finalidades da Supervisão na Formação Inicial***

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

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

Relativamente à reflexão destacam que é necessário haver questionamento para haver aprendizagem e aumento do conhecimento, tal como o referido por Amaral *et al* (1996).

> "Se tornarmos a reflexão como um fim em si mesma, o objetivo da supervisão é ensinar os formandos a refletir bem e ela aparece como uma competência a desenvolver: aprender a refletir." (Garcia, p. 34).

Esta finalidade contribuirá para a existência de profissionais capazes de se questionarem e de refletirem as suas práticas com os seus pares e de transporem para a prática todos os conhecimentos teóricos adquiridos.

Outra finalidade apontada é o acompanhamento das práticas pedagógicas em contexto de trabalho. As educadoras apontam que o acompanhamento deve ser feito por alguém mais experiente, que as ajude a ultrapassar as dificuldades, a resolver problemas e a esclarecer dúvidas, através de *feedbacks* constantes. Este acompanhamento é normalmente associado ao educador cooperante. Dependendo da relação estabelecida com o supervisor institucional, este também deverá conseguir dar *feedbacks* e responder às necessidades sentidas pelas candidatas a educadoras.

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

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

Nenhuma das educadoras refere a formação inicial como sendo apenas um momento formativo referem-se a ela como uma referência.

Considera-se fundamental investir na mudança de visão sobre a importância da existência de diferentes momentos formativos tal como o referido por Alarcão e Tavares (2003, p.113) que referem "a formação de um professor não termina (…) no momento da sua profissionalização, pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua". Sendo por isso essencial desenvolver a escola/instituição como comunidade reflexiva e aprendente.

***Finalidade da Supervisão na Formação Continua***

Os testemunhos sobre a supervisão na formação contínua são bastante semelhantes e vão ao encontro do suporte teórico definido. As educadoras apresentam como finalidades o aumento do conhecimento, a partilha de experiências de conhecimentos e de práticas, através de processos de reflexão individuais e coletivos. No entanto, referem que cabe ao supervisor potenciar este tipo de práticas.

Revelam ainda dificuldade em assumirem-se como supervisores da sua própria prática. Este tipo de representação sobre quem está implicado no processo supervisivo, contradiz o referido por Alarcão & Tavares, (2003, p.72), que defende os processos de autosupervisão como fundamentais para a existência de professores/educadores reflexivos.

O supervisor nestes contextos é identificado com a figura das coordenadoras e diretora técnica de cada instituição que são apontadas como as responsáveis por motivar e fomentar as práticas reflexivas.

Outra das finalidades referida pela maioria das educadoras é a melhoria das práticas pedagógicas, sendo o supervisor visto como peça central na persecução desta melhoria. O seu distanciamento, o conhecimento do contexto e a visão integrada sobre o trabalho desenvolvido pelas educadoras são apontados com fatores que motivam práticas conjuntas de reflexão e avaliação das práticas, promovendo o

desenvolvimento profissional de todos os envolvidos. Tal como é referido por Nóvoa et al (1992), a formação e o desenvolvimento profissional não se constroem com base na acumulação de cursos, formações e conhecimentos, mas sim através de práticas de reflexividade crítica sobre as suas práticas. (Pereira, 2010, p.7).

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

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

A supervisão, é também vista numa ótica de gestão, alguém que "toma conta da instituição no seu todo" esta visão é uma vez mais justificada pela inexistência de processos supervisivos formais. Quando se refere formal, refere-se que é necessária a implementação de diferentes estratégias organizadas e sistematizadas de supervisão.

Excetuando uma educadora, todas as restantes conseguiram identificar finalidades para o processo supervisivo que vão ao encontro do defendido por diversos autores, ficando no entanto aquém do que são as potencialidades e finalidades deste mesmo processo.

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

***Constrangimentos Associados à Supervisão Pedagógica***

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

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

Estes constrangimentos são apresentados por apenas três das entrevistadas.

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

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

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

Uma única educadora refere a resistência à mudança como um constrangimento à implementação de um processo supervisivo. Temos no entanto que considerar que a maioria das educadoras não o referiram porque se refugiaram num ideal e não numa realidade.

***Elementos Facilitadores do Processo Supervisivo***

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

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

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

Duas das educadoras também identificam com elemento facilitador o conhecimento do contexto institucional. A especificidade de cada instituição deve ser respeitada e conhecida pelo supervisor, pois só desta forma ele estará em posse de todos os elementos que lhe permitam fazer uma leitura adequada dos acontecimentos. As necessidades específicas do contexto, do grupo e da cada criança são a base do trabalho desenvolvido.

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

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

***Funções do Supervisor***

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

Relativamente aos aspetos relacionais, o processo supervisivo é constituído por pelo menos duas pessoas e o supervisor deve ser capaz de estabelecer uma boa relação para desenvolver a sua ação através do apoio, da motivação, do saber ouvir e saber orientar. No entanto, e de todas as funções acima descritas, a mais relevante e mais destacada é a ajuda. A maioria das educadoras procuram encontrar no supervisor alguém que as ajude no dia a dia e que com elas trace um caminho de aprendizagem de sentido duplo.

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

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

***Competências do Supervisor***

São destacadas competências em três áreas: pessoais, profissionais e relacionais.

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

Relativamente às competências profissionais são enunciadas pelas educadoras as as seguintes competências: observar; ajudar; ser modelo; avaliar e identificar as necessidades. Destacar que as educadoras apontam a observação apesar de não gostarem de se sentir observadas.

Por fim, relativamente às competências relacionais, as educadoras apresentam a comunicação como determinante nesta relação dialógica, defendendo que sem comunicação não existe relação. As educadoras referem a importância e a necessidade dos supervisores as ouvirem e de saberem transmitir/comunicar. Na sua opinião a comunicação deve ser aberta, clara e deve contribuir para que sejam ultrapassadas algumas dificuldades. Não sendo explícito temos subjacente o conceito de *feedback* associado a uma comunicação que como já foi referido deve ser clara e objetiva.

Tendo em atenção o suporte teórico apresentado, verifica-se que na generalidade as competências definidas pelas educadoras se enquadram no quadro conceptual apresentado por diferentes autores. Esta é uma das questões em que as representações das educadoras se mostram mais consensuais e próximas do que é defendido teoricamente.

***Formação do Supervisor***

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

Salientam que os supervisores devem ter uma formação específica, ainda que a carreira profissional dos educadores nas IPSS's não contemple profissionais com grau académico superior à licenciatura.

Importa referir que numa das instituições existe uma diretora técnica que não tem formação na área da educação, sendo apoiada pela educadora que coordena a valência. As restantes instituições têm um coordenador pedagógico e também coordenadores de valência.

Uma única educadora referiu que o supervisor não teria de ser obrigatoriamente um educador de infância, mas sublinha que deve ser alguém com experiência para poder assumir essas funções.

A legislação, nomeadamente o Estatuto da Carreira Docente, apresenta a formação especializada como uma necessidade para ocupar e desempenhar funções ou atividades especializadas. Relativamente à formação do supervisor, a legislação apenas nos remete para a necessidade do coordenador pedagógico da valência de pré-escolar ser obrigatoriamente um educador de infância. Relativamente às outras respostas sociais poderá ter outra formação.

Apenas duas educadoras referem a necessidade do supervisor ter outra formação sem explicitar a área.

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

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

***Relação Supervisor/Supervisionado***

Dos testemunhos recolhidos verifica-se que a maioria das educadoras defende que este tipo de relação deve ser unicamente profissional, independentemente do tipo de relação que se possa existir fora da instituição. Ao supervisor cabe desenvolver relações que promovam o respeito e a confiança e que sejam justas e imparciais.

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

Na base de qualquer tipo relação está a comunicação e forma como esta se estabelece.

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

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

***Valores Implicados na Relação Supervisor/Supervisionado***

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

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

Os valores apresentados sugerem que supervisão pode ser confundida ou correlacionada com avaliação, pois valores como a justiça, honestidade e confiança são normalmente associados ao processo avaliativo que se quer imparcial e justo. As dificuldades sentidas decorrem de diferentes interpretações sobre o conceito de valor e sobre o conceito de supervisão. Acresce a esta interpretação alguma dificuldade em distinguir supervisão e avaliação.

## ALGUMAS CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA FUTUROS TRABALHOS

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

No geral observa-se que existem representações que espelham formas de pensar idênticas.

A emergência do conceito de supervisão a par da especificidade deste tipo de instituições justifica a pertinência do estudo.

A supervisão pedagógica é no panorama atual um conceito que apresenta diferentes interpretações, algumas das quais consubstanciadas por crenças e práticas diversificadas. Neste sentido é de destacar alguma confusão em diferenciar o processo de supervisão do processo de avaliação de desempenho.

Este estudo não se esgota no apresentado, antes se considera como uma base para estudos futuros. Apesar das questões da pesquisa terem sido amplamente respondidas conforme é possível verificar na apresentação e discussão dos dados, importa destacar que nas IPSS ainda não existem processos formais de supervisão pedagógica. A inexistência de um modelo formal de supervisão implica o desenvolvimento de um conjunto diversificado de crenças associadas a este processo. No entanto é de sublinhar que as três instituições em que o estudo se realizou refletem contextos e práticas semelhantes.

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

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

A supervisão na formação inicial é entendida como um processo de acompanhamento, orientação e reflexão. Na formação contínua mantém-se algumas finalidades como sejam a reflexão e o acompanhamento/ajuda. A relação entre o supervisor e o supervisionado, o contexto e as características pessoais e profissionais são apontados como elementos simultaneamente facilitadores e constrangedores.

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

Ainda que em algumas das questões se tenha verificado a existência de opiniões divergentes, as representações apresentadas pelas educadoras são na sua maioria coincidentes.

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

generalidade as representações sociais das educadoras das IPSS´s são semelhantes e principalmente influenciadas pelo contexto.

A supervisão pedagógica instituída e desenvolvida implica um maior investimento e a implementação de práticas organizadas e sistematizadas no sentido de tornar o processo supervisivo mais adequado. Na perspectiva de poder dar algum tipo de contributo para a adequação das práticas supervisivas nas IPSS's, e de acordo com os dados recolhidos, criou-se um guião de reflexão sobre esse mesmo processo. Este guião é composto por questões que poderão também constituir-se como um questionário destinado a educadores e a supervisores.

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

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

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

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

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

Amaral et al. (1996). O papel do supervisor pedagógico no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In, Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão (pp. 79-85). Porto: Porto Editora.

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

Denzin N. Lincoln, Y., (1994*). Handbook of qualitative research*. California: Sage.

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

Glickman, C., (1985). *Supervision of instruction. A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon, Inc..

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

Guba, E.; Lincoln Y. (1985). *Affective evaluation.* New York: Jassey-Bass Publishers.

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

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

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

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

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

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

Yin, R. (2005). Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman.