

A SUPERVISÃO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – ESTUDOS DE CASO NA REDE SOLIDÁRIA

Mónica Rolo e Costa¹ & Maria João Cardona¹

¹Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação

RESUMO

Com o estudo apresentado pretendeu-se, abordando a realidade específica das instituições integradas na rede solidária do sistema de ensino português, compreender qual o contributo do supervisor para a promoção da qualidade educativa.

Com base numa metodologia investigativa de *estudos de caso múltiplos*, o estudo contou com treze educadoras de infância e com os três diretores técnicos de três instituições do distrito de Leiria.

A sociedade atual tem evoluído bastante no sentido da qualidade, o que dificulta, por vezes, que possamos compreender o papel do supervisor neste mundo educativo no qual coordenadores pedagógicos, diretores técnicos e educadores de infância, desempenham funções supervisivas vitais nas 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 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. 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, conhecimento das funções que exercem e dominem técnicas e estratégias adequadas a cada contexto.

Palavras-chave: Supervisão, Coordenação pedagógica, Educação de infância, IPSS, Rede solidária, 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.

Based on research methodology of multiple case studies, the empirical study was developed in and counted with thirteen kindergarten teachers and three directors of three institutions of private and cooperative network of the Leiria district.

Modern society has evolved greatly towards quality, which makes it harder to understand the role of the educational supervisor in this world in which educational coordinators, directors and teachers themselves, play supervisory functions, representing an important contribution to qualitative improvement and management of the organizations.

In general, what the study suggests is that 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 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

“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 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.

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 solidária. 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 e as analisamos, também, à luz da crescente ênfase atribuída à importância dos programas e contextos de qualidade.

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). 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.

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 tem levado 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.

Desenvolvido com a preocupação de conhecer melhor esta problemática e compreender qual o papel do supervisor na promoção da qualidade educativa, procurámos, ao longo do estudo, clarificar os conceitos abordados e contribuir para a reflexão sobre a forma como estes são assimilados pelos atores educativos do Terceiro Sector. 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.

QUADRO TEÓRICO

Com base na revisão da literatura efetuada, o presente estudo assentou num conceito de supervisão como forma de dar resposta à crescente necessidade da partilha de experiências e reflexos entre os professores (Cortesão, 1991), ou seja, um processo de desenvolvimento e de (re)qualificação que se desenvolve num contexto específico e no qual, com base na colaboração entre supervisor e supervisionado, *“uma pessoa mais experiente orienta alguém no desenvolvimento humano, educacional e profissional, numa atitude de monitorização sistemática da prática, sobretudo, através de procedimentos de reflexão e de experimentação”* (Alarcão e Tavares, 1987:197), em prol da melhoria do ensino / aprendizagem e da qualidade educativa, como referem Alarcão e Tavares salientando a importância do docente / supervisor *“ajudar [outro docente] a tornar-se um bom profissional, para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais”* (Alarcão e Tavares, 1987: 65).

Urge pensar a escola enquanto *“lugar de aprendizagem para todos (...) uma organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve”* (Alarcão, 2013: 120) e distinguir realidades para compreender as razões que levam à disparidade de contextos e de práticas que caracterizam o sistema educativo português. Neste sentido, pareceu-nos 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 importa sobreviver com qualidade. É, pois, 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.

Na origem da problemática inicial estiveram, as 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. Quer a *nível institucional* quer a *nível pedagógico*, foram publicados alguns normativos decisivos para este processo, de entre os quais se realçam a publicação os Estatutos dos Jardim de Infância (DL n.º 542/79) e a LBSE e que, entre outras regulações:

- integram a educação pré-escolar como *primeira etapa* do sistema educativo e
- levaram ao reconhecimento do educador de infância como docente, com direitos e deveres iguais aos outros docentes.

Do mesmo modo, realçamos a publicação de referenciais e normativos de apoio ao educador de infância (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007; portaria n.º 262/2011; coleção “Textos de apoio para educadores”; metas de aprendizagem, entre outros).

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.

Também a rede solidária 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 a publicação de orientações no sentido da qualidade nas respostas sociais, pelo Ministério da Segurança Social e do Trabalho, onde encontramos já os conceitos de supervisão e de supervisor (entendidos, durante muito tempo, apenas no âmbito da formação inicial) e que começam, cada vez mais, a entrar no discurso quotidiano dos educadores de infância dos atores educativos.

DESENHO METODOLÓGICO

Assumindo como premissa, tal como sugere Isabel Alarcão, que “*todos os que estão na escola são supervisores*” (2009: 120) 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. 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 levaram à definição dos seus objetivos e se constituíram como fontes de informação à compreensão da realidade do campo de estudo.

Quadro 1. Relação entre questões orientadoras e objetivos

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.

O estudo 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 abordar e pela possibilidade de generalização que oferece ao *“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”* (Yin, 1994:13), optámos por utilizar como base uma metodologia de

estudos de caso múltiplos. Enquanto plano de investigação que se desenvolve num contexto concreto, que se prolonga no tempo e envolve a observação intensiva e exaustiva descrição de um fenómeno “*único, específico, diferente, complexo*” (Mertens, 1998:166), complementada por um cariz analítico, a metodologia adotada permite:

- uma maior generalização de fenómenos e contextos;
- o cruzamento de múltiplas fontes de evidências, o confronto de ideias e de casos pré-existentes e
- a generalização e/ou modificação de teorias (transferibilidade de contextos).

De forma a garantir um maior rigor e amplitude dos dados recolhidos, optámos pela triangulação dos dados recolhidos a partir de três fontes distintas:

- a análise documental, que 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, que se destinaram 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, comumente designados de “*dados mortos*”, permitindo o enquadramento dos, denominados, “*dados vivos*” que, por serem mais dinâmicos, foram recolhidos através do contato informal;

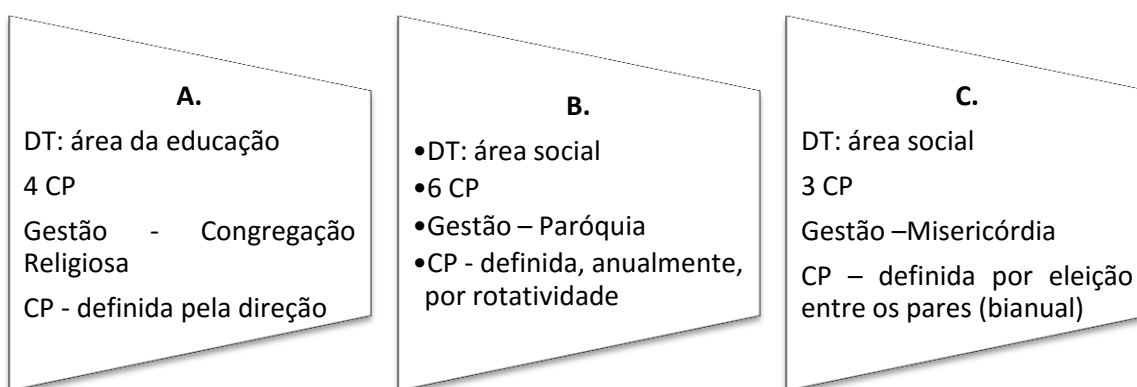
- as entrevistas, utilizadas com o objetivo de obter informações que possibilitem a caracterização de aspetos referentes específicos da realidade a estudar, possibilitaram aos participantes explicar os seus pontos de vista, comportamentos e forma como agem e interpretam o contexto natural onde se desenvolve a investigação, tomando consciência exata da situação e exigindo ao entrevistador *autenticidade* (na relação entrevistador-entrevistado) e *controlo* (da situação, mantendo a autenticidade e a sinceridade) (Estrela, 1994: 345).

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, tendo estes acedido prontamente ao novo pedido de entrevistas, justificando uma reformulação do estudo e elaboração de um novo guião de entrevista.

Desta forma, as entrevistas destinaram-se a dois grupos de profissionais distintos – coordenadores pedagógicos (CP) e diretores técnicos (DT) – e, embora de estrutura semelhante, são, por isso mesmo, também diferentes. Em qualquer dos casos, têm como objetivo a recolha de 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.

O estudo desenvolveu-se em três instituições de cariz religioso da rede solidária do distrito de Leiria e contou com 13 educadores de infância (EI) em exercício ou que já exerceram funções de coordenação pedagógica (doravante referenciadas como CP) e com os 3 diretores técnicos das referidas instituições, as quais diferem entre si, entre



outras características, pela forma como é atribuída a função do coordenador pedagógico tendo em conta o “modelo” de gestão que as caracteriza.

Figura 1: Caracterização das instituições / amostra

As entrevistas foram gravadas em formato áudio e transcritas de forma rigorosa e procurando aproximar, tanto quanto possível, a escrita à expressividade do entrevistado e analisadas. Para tal, foi necessário codificá-las como forma de assegurar o anonimato dos entrevistados (CP 1 a 13 ou DT 1 a 3, de acordo com a categoria

profissional e ordem pela qual foram efetuadas as entrevistas e de A a C, consoante a instituição a que pertencem).

RESULTADOS

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

Sem esquecer os pressupostos teóricos que estiveram na base da pesquisa, foram identificados quatro temas aglutinadores / categoriais 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, bem como analisar a informação recolhida à luz das já referidas questões orientadoras que nortearam o estudo apresentado.

Figura 2: Relação entre temas categoriais e categorias

- **Funções de Direção / Coordenação Pedagógica:**

- **Funções do CP:** Para a análise dos dados referentes à primeira categoria, utilizámos como base as funções definidas pelo DR n.º 10/1999. Os entrevistados referiram desempenhar, principalmente as funções que se prendem diretamente com a gestão

do corpo docente e com a ligação deste à administração, como referiu a CPC13 enunciando como principais funções:

“(...) 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 (...). 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!”

Os entrevistados salientaram ainda desempenhar funções que não fazem parte da sua competência tais como a gestão de recursos humanos e materiais, receção de mensalidades e outros pagamentos, elaboração de ofícios e pedidos de orçamentos.

- **Funções do DT:** No que se refere às funções do DT, utilizámos como base para a definição das categorias o DR n.º 262/2011 que especifica as funções do DT em creche, uma vez que, por não se encontrar no Catálogo Geral de Profissões, só se encontra regulamentado para esta resposta social.

À semelhança do anterior, as categorias mais evidenciadas foram as que se referem às competências técnicas relacionadas com o funcionamento e a melhoria dos serviços prestados pela instituição e com a gestão do pessoal, como sintetiza o DTB referindo ter a seu cargo 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 (...)”*.

- **Quem exerce supervisão:** A análise do gráfico apresentado permite concluir que o DT em parceria com o CP reúnem mais de metade das opiniões, sendo de realçar que o DT, sozinho ou em parceria com outros técnicos é referido pela grande maioria dos entrevistados.

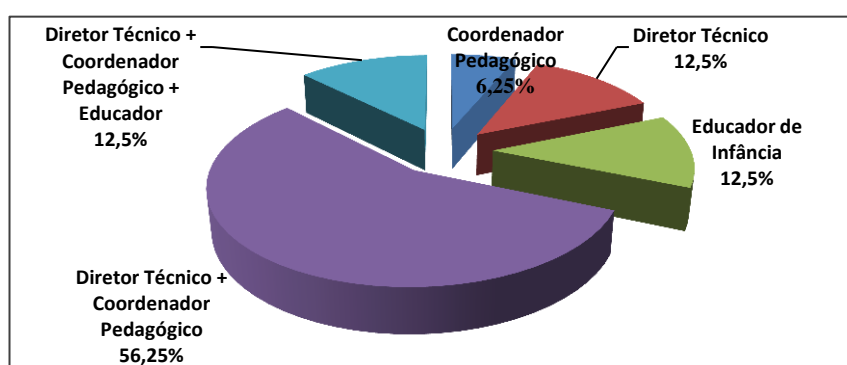


Figura 3: Quem exerce supervisão?

- **Funções de Supervisão:**

- **Conceção:** Nesta área, optámos por definir as categorias com base nos estilos de supervisor sugeridos por John Zahorik e encontramos evidências relativamente aos dois tipos de supervisão sugeridos pelo autor, evidenciando uma clara diferenciação de papéis e alguma confusão ao nível das próprias conceções.

Se, por um lado, encontramos evidências de uma *supervisão reativa* em que o papel do supervisor (*apoiantes*) passa, efetivamente, pelo apoio ao corpo docente e às práticas que desenvolvem, desempenhado quer pelos EI ou pelos CP entre pares - tomemos, como exemplo, a referência da CPA8 quando salienta que *“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”*-; por outro, surgem evidências de uma *supervisão ativa* em que o supervisor (*prescritivo / interpretativo*) é referido no âmbito do controlo e da avaliação / pressão como forma de conseguir resultados de qualidade e, neste caso, as funções são asseguradas pelo DT (como referiu a CPA6 realçando o *“controlar [d]o trabalho, no geral, aquelas coisas, aquelas papeladas”*).

- **Práticas:** Para a análise das práticas desenvolvidas no âmbito da supervisão, as categorias apresentadas foram definidas a partir da definição de papel / funções do supervisor apresentada por Isabel Alarcão que as refere como:

- 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, 2002: 233).

A análise dos dados no âmbito do que os entrevistados consideraram como sendo práticas adequadas realça a importância do supervisor como *“elo de ligação entre o grupo”* (CPA10). Salientando que o apoio ao corpo docente deve passar também pela verificação e acompanhamento na melhoria dos documentos que elaboram,

valorizando a promoção da formação e a partilha de experiências como fatores imprescindíveis, uma das entrevistadas (CPC13) sintetizou a sua prática enquanto coordenadora realçando 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”.

A análise destes primeiros dois temas categoriais orienta-nos para a resposta às questões orientadoras 2 - *Quem coordena as práticas de supervisão nestas instituições?* e 3 - *Como é concebida a função da supervisão?* -, concluindo haver alguma confusão entre os conceitos de supervisão e de avaliação. As evidências encontradas apontam para um conceito de supervisão que oscila entre os dois tipos de supervisão apresentados por Zahorik, sugerindo que a cada técnico é associada uma conceção de supervisor diferente, levando a uma evidente diferenciação de papéis, ou seja:

- 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 supervisionados, ou seja, um *supervisor prescritivo* com um papel decisivo que interfere na prática diária com vista à melhoria da qualidade e à mudança - sendo este papel desempenhado pelo DT - 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, poderemos decidir e poderemos coordenar”, ou seja, um *supervisor apoiante* – cujo papel é desempenhado pelo CP entre pares ou por um EI.

Identificámos, igualmente, alguma incoerência entre o que os entrevistados consideram adequado e o que, efetivamente, se verifica nas instituições em estudo. Embora CP e DT tenham referido 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 receiam a rejeição pelos pares. Consequentemente, os DT, algo contrariados, acabam por assumi-las, como salientou a DTC quando referiu que

“(...) 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 (...)”

• **Processo de Supervisão:**

- **Estratégias:** De um modo geral, as evidências registadas podem ser agrupadas de acordo com o quadro seguinte:

Quadro 2. Apoio ao corpo docente

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

Constatámos, pois, haver uma grande valorização do apoio ao corpo docente, quer individualizado quer em grupo, utilizando para tal as estratégias que caracterizam as restantes categorias e que se prendem com as diferentes formas de apoiar a equipa, salientando que o papel do supervisor deve passar sempre pelo apoio e interajuda na equipa pedagógica.

- **Dificuldades:** A análise desta categoria orienta-nos já na direção da questão 4 - *Quais as dificuldades à implementação de práticas de supervisão nestas instituições?* - e sugere que as maiores dificuldades se prendem, em grande parte, com a necessidade que os técnicos sentem ao nível da formação específica, com o desconhecimento e sobreposição de funções.

De um modo geral, referem deparar-se com situações quotidianas desmotivantes e com as quais nem sempre conseguem lidar, referindo ainda que a supervisão é mais fácil quando desempenhada por um educador de infância, capaz de apoiar devidamente o corpo docente nas questões pedagógicas, opinião que a CPB6 realçou dizendo:

“Eu acho que devia 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!”.

A análise evidencia, igualmente, a forma como estas dificuldades condicionam o desempenho de funções, salientando que, no caso dos DT representam constrangimentos mas, no caso dos CP, se tornam obstáculos à efetiva continuidade das funções exercidas, como realçou a CPC11 ao referir que *“(...) 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!”.*

- **Contributo da Supervisão:**

- **Funcionamento da instituição:** Com este último tema, pretendemos dar resposta à questão principal do presente estudo – *Qual o seu contributo para a melhoria das práticas educativas pelos/as coordenadores pedagógicos e pelos/as diretores técnicos?* - e compreender, com base na experiência dos entrevistados, qual é o contributo da supervisão e, mais especificamente, de que forma este se reflete no funcionamento das instituições em questão.

Optámos por organizar as evidências reunindo-as em três categorias que nos parecem caracterizar três formas de olhar a organização educativa.

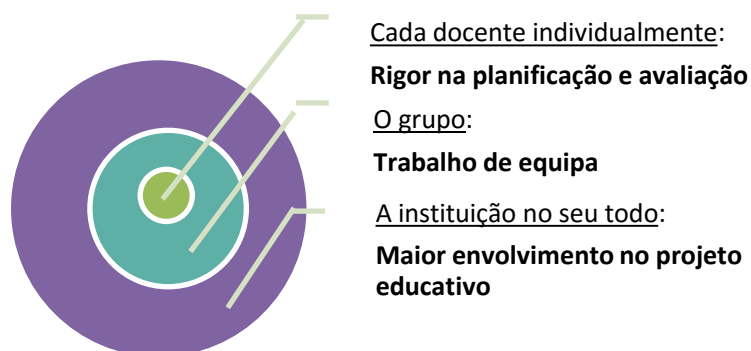


Figura 4. Relação entre categorias

De acordo com os dados recolhidos, é possível constatar que o contributo da supervisão se reflete na forma como os educadores planificam e organizam a sua ação, como o supervisor organiza o grupo e implementa dinâmicas de trabalho em equipa e, finalmente, como promove o desenvolvimento, continuidade e avaliação do Projeto Educativo de Escola e Plano Anual de Atividades.

Analisando os dados recolhidos à luz do contributo do supervisor sugerido por Isabel Alarcão (2010: 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, CP e DT 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, como salienta a CPC13 quando se refere, com base na sua experiência, a uma melhoria significativa ao nível do funcionamento da equipa.

“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.”.

Optámos por deixar para o fim a resposta à primeira questão orientadora - *Podemos falar de práticas de supervisão na educação de infância nas IPSS?* – uma vez que deriva da análise dos dados recolhidos de uma forma mais globalizada e não se centra numa ou noutra questão. Desta forma, parece-nos que, embora encontremos, ainda, conceções e práticas de supervisão “presas” a conceitos menos atualizados e ainda próximos das conceções de supervisão enquanto avaliação e fiscalização, podemos, efetivamente, falar de supervisão na Educação de Infância na rede solidária.

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.

Torna-se cada vez mais evidente a necessidade de promover a clarificação de conceitos, para que estes técnicos tenham consciência do importante papel que desempenham na qualidade da educação de infância, fomentando:

- uma mudança ao nível da formação dos técnicos e
- um maior domínio de técnicas e estratégias que poderão/deverão utilizar ou desenvolver em cada contexto.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

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 técnicos, coordenadores pedagógicos 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.

Face à 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.

“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 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.

Pareceu-nos relevante deixar uma proposta de enriquecimento do estudo apresentado, 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, propomos, a partir da opinião de quem exerce efetivas funções de supervisão e com base nas características pessoais e profissionais que o indivíduo vai adquirindo ao longo da carreira, definir um perfil de competências:

- de âmbito relacional;
- de mediação/coordenação/supervisão e liderança;

- de promoção do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

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; reedição de 1987).

Alarcão, Isabel (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. In *Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 119-128. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> acessado em 23/09/2011.

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, pp. 217-23.

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.

DGIDC/ME. (2008). *Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal.

Estrela, Albano. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora (4ª ed.).

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 acessado em 13/01/2014.

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 Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.

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> acessado em 20/08/2011.

Vieira, Flávia. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Willes, Jon. e Bondi, Joseph. (2000). Defining Educacional Supervision. In *Supervision: A Guide to Practice*. 5ª ed., London: Praticce Hall, pp.1-24.

Yin, Robert K. (1994). Case Study Research: Design and Methods. Newbury Park: SAGE Publications. In *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).

Zahorik, John A. (1988). The observing-conferencing role of university supervisory. In *Journal of Teacher Education*. 38 (2). pp. 9-16.

Legislação consultada

2011 - Portaria n.º 262/2011, de 31 Agosto - Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches.

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 .

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.

1979 – Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro - Estatuto dos Jardins-de-Infância do sistema público de educação pré-escolar.