

Introdução

Educadora de infância de formação-base, constituiu sempre nossa motivação a contribuição, ao nível da investigação, para a melhoria da educação pré-escolar.

A experiência profissional numa instituição de ensino permitiu-nos, abrir novos horizontes e aspirar a caminhos desconhecidos, com o intuito de criar algo novo e inovador, que se constituísse simultaneamente, útil para todos. Foi a partir do conhecimento que obtivemos da instituição e das necessidades dos membros da Direcção da instituição de educação e ensino particular e cooperativo onde estamos a realizar a nossa investigação que, surgiu a ideia da elaboração de um perfil de competências do supervisor da educação pré-escolar. Este documento, ainda num estado de idealização, iria conter todas as nossas motivações pessoais e profissionais. O estudo compreende, como tema, a supervisão pedagógica e visa a criação de um perfil do supervisor da educação pré-escolar na instituição de ensino particular e cooperativo onde desempenhamos a nossa actividade profissional.

Deste modo, equacionamos o seguinte objectivo, que constituirá o "produto final" do nosso trabalho:

- Elaborar o perfil de competências do supervisor da educação pré-escolar da instituição de ensino particular e cooperativo.

A questão indagadora de toda a investigação consiste em saber quais as competências que um supervisor da educação pré-escolar desta instituição de ensino particular e cooperativo deverá possuir para a prática supervisiva.

Trata-se de um estudo qualitativo que utiliza vários instrumentos para a sua concretização, nomeadamente a análise documental, a observação e a entrevista. Queremos ainda referir que, este estudo, contempla todo um processo participado e colaborativo, no qual, os profissionais envolvidos no

processo de supervisão pedagógica da educação pré-escolar da instituição de educação e ensino contribuíram com as suas opiniões e percepções sobre o tema em estudo. Assim, no que concerne, aos recursos humanos envolvidos neste estudo, para além da investigadora, podemos contar com a colaboração da Direcção, da Coordenação da valência de Educação Pré-Escolar e das educadoras de infância da instituição estudada.

A dissertação é constituída por duas partes que se subdividem em oito capítulos. Na primeira parte, nos capítulos um, dois, três e quatro é efectuada uma revisão da literatura, analisando criticamente a contribuição de diversos investigadores. Procuramos descrever o estado da arte actual das temáticas que constituem o *corpus* desta dissertação. Assim, no capítulo um, apresentamos o estado da arte relativamente à supervisão pedagógica, com o intuito de compreender as investigações mais recentes sobre a temática, aliado ao conceito de supervisor pedagógico, procurando identificar as contribuições principais dos autores para a elaboração do perfil de competências do supervisor pedagógico. O capítulo dois é dedicado à prática e gestão de recursos humanos. Efectuámos, numa primeira fase, a distinção entre os conceitos de recrutamento e selecção e, posteriormente, explicámos como se processa, normalmente, a gestão da carreira profissional. Uma vez que, o trabalho incide numa organização aprofundamos os conceitos de avaliação de desempenho e de missão. No capítulo três, analisamos a literatura sobre o conceito de competência, os modelos organizacionais de competências e as competências do supervisor pedagógico. Esta revisão permitiu-nos a adopção do modelo que iremos utilizar na elaboração do perfil de competências do supervisor pedagógico da educação pré-escolar. No capítulo quatro, efectuamos uma breve análise da política global da educação pré-escolar, referindo os principais documentos que norteiam esta valência, nomeadamente, a nível de funções do educador de infância e avaliação de desempenho docente nas instituições de ensino público pertencentes ao Ministério da Educação. No capítulo cinco, caracterizámos a instituição de educação e ensino onde estamos a realizar a nossa investigação através da análise documental e da entrevista realizada à Direcção, procurando conhecer

o historial, a missão, a cultura organizacional, os clientes-tipo, bem como o processo supervisivo dos educadores de infância.

A parte dois é dedicada à metodologia de investigação. No capítulo seis, apresentamos a natureza do estudo, os objectivos e a questão indagadora e o contexto de investigação, bem como os procedimentos de recolha e análise dos dados. Fazemos ainda referência às dificuldades de investigação. O capítulo sete é constituído por duas secções: descrição e análise interpretativa dos dados obtidos através das evidências importantes recolhidas através da observação, da análise documental e das entrevistas e, apresentação do perfil de competências do supervisor pedagógico da educação pré-escolar da instituição de educação e ensino particular e cooperativo. No capítulo oito, apresentamos as principais conclusões do estudo. Fazemos referência às contribuições conceptuais dos diversos autores e práticas do estudo. Assinalamos ainda as limitações da investigação realizada, propondo algumas indicações para o futuro para posterior investigação neste domínio.

Por fim, apresentamos a lista de referências bibliográficas que utilizamos na elaboração da dissertação. Acresce ainda vários anexos: guiões das entrevistas, transcrição das entrevistas, categorização das entrevistas, notas de investigação e registos de incidentes críticos. De forma, a manter o anonimato da instituição onde realizámos a nossa investigação, optámos por não colocar os documentos institucionais analisados em anexo. Dada a extensão da legislação utilizada, optamos também por não a colocar em anexo, mas em nota de rodapé com o sítio da internet onde poderá ser consultada.

Parte I- Enquadramento Teórico

Capítulo I- Supervisão Pedagógica

É nossa convicção de que num mundo em constante mutação, a educação deverá acompanhar a mudança no meio ambiente e a emergência de novos paradigmas, e aceitar que o nascimento de (novas) identidades reforça-se crescentemente. Aliás, como refere Peralta (2010: 8):

“É pela supervisão que a singularidade de cada acção didáctica de cada professor se constrói em plural, à luz da reflexão colectiva, contextualizada, observada pelos pares, pela e na escola. É a supervisão que leva à transformação da aplicação da abordagem única, tomada como certa, à decisão reflectida, fundamentada e democrática, tomada na incerteza de cada modo de agir, em contextos cada vez mais complexos.”

Esta “ideia” de Peralta (2010), que perfilhamos, parece-nos colocar em causa a própria natureza da formação dos profissionais de educação. Ou seja, de um paradigma tradicional em educação, caracterizado por uma visão simplista e redutora, cujo conhecimento se baseava na natureza estanque e compartimentada num *“currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único”* como designa Formosinho (2008), um currículo único, pré-formatado, aplicável a todos os contextos e pessoas, passamos para um novo paradigma: o emergente, ou, se preferirmos um paradigma sistémico, de acordo com a concepção de Edgar Morin (2003). Esta perspectiva- que, para já, aceitamos, revela-nos a assunção de um conjunto de finalidades “guia” da educação como a realização pessoal e a cidadania, bem como a aprendizagem baseada no desenvolvimento de competências- privilegia a natureza complexa dos saberes numa lógica interdisciplinar e holística. Trata-se de uma concepção de ensino flexível e *não standard*, como refere Sá-Chaves (2000), reclamando uma gestão maleável do currículo, revela um dinamismo que vemos em Moreira

(2004: 134), quando afirma que “...a supervisão pedagógica institui-se como instrumento de transformação de sujeitos e das suas práticas nos contextos (i)mediatos da acção pedagógica.” Também Peralta (2010) defende a ideia de supervisão como transformação numa relação cooperativa, plural, de reflexão colectiva e contextualizada pela e na Escola.

Neste sentido, a formação em contexto tem como objectivo apelar a esta transformação proposta por Peralta propiciando e valorizando “a articulação das práticas de formação com os contextos de trabalho” (Craveiro, 2007: 24). Trata-se de um processo que permite o trabalho cooperativo, participado, no qual é valorizada não apenas a dimensão individual, como a dimensão colectiva com vista à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional e da organização (Craveiro, 2007).

1. Conceito de Supervisão Pedagógica

Ao longo dos tempos, tem-se verificado uma evolução conceptual de supervisão. Encarada, a princípio, como um processo inspectivo, numa relação hierárquica, designada por Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2010) de “*instructional supervision*” esta concepção foi sendo ultrapassada como podemos ver em Moreira e Bizarro (2010: 12):

“enquanto actividade central de garante da qualidade dos processos de regulação pedagógica e profissional que devem estar presentes em todas as organizações educativas, a Supervisão Pedagógica é hoje colocada ao serviço de ideias democráticas e transformadoras da educação, longe da visão de controlo e de subordinação com que ainda é largamente, identificada na esfera pública”.

No dicionário de língua portuguesa¹, o vocábulo supervisão resulta de uma adição de super com visão. Existem dois significados para esta palavra: acto ou efeito de supervisionar, coordenar ou inspeccionar e função de

¹ <http://www.infopedia.pt/pesquisa-global/supervisão>- disponível em 11/11/2010.

supervisor. A primeira definição assenta na definição tradicional de supervisão encarada como um processo de controlo e de inspecção. Já num outro dicionário² ao pesquisarmos o mesmo vocábulo encontramos uma definição distinta: visão superior à normal. Metaforicamente, o supervisor tem uma “visão superior à normal”: uma super visão.

A polissemia e complexidade do conceito de supervisão permite-nos extrair diferentes perspectivas, como Vieira (2006), quando usa a metáfora do “caleidoscópio” para referir a pluralidade (multidimensionalidade) que detecta na ideia de supervisão. Para Alarcão e Roldão (2008:54), “*a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.*” Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2010: 9) definem o termo supervisão, destacando a grafia SuperVisão: “(...) *SuperVision, a term that denotes a common vision of what teaching and a learning can and should be, developed collaboratively by formally designated supervisors, teachers, and other members of the school community.*” Também Sergiovanni e Starratt (2007: 145) destacam a composição do vocábulo supervisão: “*supervision is not so much a view of teacher by a super-ior viewer; it is a super-vision, a view of what education might mean at this moment, within this context, for these particular people*”. Trata-se, de autores que nos inspiram, uma vez que é nosso objectivo melhorar a prática supervisiva na instituição onde exercemos a nossa actividade profissional, numa adequação ao contexto, com a especificidade daquela realidade educativa e de todos os que nela exercem a sua profissão ou colaboram. Outros autores, aliás, nos servem também de guias neste nosso propósito, como Vieira (1993: 28), para quem a supervisão consiste “*numa actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação.*” (Sá-Chaves in Severino, 2007: 44) define supervisão como uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva. E, no âmbito do modelo ecológico de

² <http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx>- disponível em 11/11/2010.

supervisão de professores adaptado por Oliveira-Formosinho (2002: 116), a actividade de supervisão dos candidatos a professores é vista como:

“um processo sistemático em que uma candidata a educadora recebe apoio, suporte e orientação de uma educadora mais experiente e especializada para fazer a sua aprendizagem profissional em diálogo-comunicação com a instituição em que a aluna de práticas se está a formar e com uma abertura deliberada à comunidade e à cultura envolventes.”

Para além das funções de servir necessidades organizacionais, tais como, a formação, a atribuição de prémios, promoção e despedimento, Garmston, Lipton e Kaiser (2002: 24) atribuem três funções específicas à supervisão:

- i) melhorar a instrução;
- ii) desenvolver o potencial de aprendizagem do educador; e
- iii) promover a capacidade da organização de criar ambientes de trabalho auto-renováveis.

Alarcão (2007b) afirma que se verificou uma re-conceptualização do âmbito da supervisão, uma vez que, este conceito não abrange apenas a sala de aula, mas estende-se também à Escola. Deste modo, a autora (2002: 231) definiu como objecto da supervisão, *“o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes”*. Esta formação é, muitas vezes, realizada em contexto de trabalho, articulando-se as necessidades dos formandos com as suas vivências profissionais. De acordo com Barroso (in Craveiro, 2007: 24), trata-se de *“uma formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as actividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projectos.”* O professor ou o formando assume um papel activo em todas as fases da formação: na planificação, na execução e na acção. Desterritorializa-se o espaço aproximando os formadores e os formandos numa relação colaborativa, onde os conhecimentos são reflectidos no âmbito da promoção da colegialidade e desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem. Constitui objectivo da formação em contexto o desenvolvimento da

reflexividade, com vista à melhoria da praxis pedagógica e à mudança na organização.

Na concepção de Schön (1987), a prática pedagógica deverá ser uma prática reflexiva e os professores são considerados "profissionais reflexivos". A sua proposta de *epistemologia da prática* definiu três formas de reflexão: a *reflexão-na-acção* (acontece durante a acção), a *reflexão-sobre-a-acção* (ocorre num momento posterior à acção) e a *reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção* (reflexão do passado com vista a determinar o futuro). Alarcão (2000), baseada na concepção schöniana propôs uma *epistemologia da vida da escola*. Urge a aprendizagem e a participação de todos os docentes formalizando a construção de uma "*organização aprendente*", noção desenvolvida por Senge (1990) pressupondo um processo sistémico participativo, no qual se evidenciem situações de interacção permanente entre todos os intervenientes, com o objectivo de permitir a transformação e mudança de práticas. Além de organização aprendente, também a poderemos denominar, de acordo com Alarcão (2002) como "*organização qualificante*", uma vez que, neste processo de renovação, as pessoas também se qualificam. Não é só o profissional docente que é reflexivo, mas o colectivo, ou seja, a escola também o é. A escola reflexiva é definida como uma "*organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo*" (Alarcão, 2002: 220). Nesta linha de pensamento, o supervisor, também deverá ser considerado um supervisor reflexivo (Alarcão, 1996: 8), isto é, "*um profissional que procura a resposta para os problemas que se lhe colocam na encruzilhada dos factores que tornam compreensível o próprio problema*". Ao classificarmos a escola como reflexiva, querendo que se transforme numa organização aprendente e qualificante, propendemos para admitir a existência de "*comunidades de aprendizagem*" que, de acordo com Shulman (in Alarcão, 2002: 221) se caracterizam "*pela abordagem de conteúdos geradores de novos saberes; aprendizagem activa; pensamento e prática reflexivos; colaboração; paixão; e comunidade ou cultura comum*".

Sullivan e Glantz (in Alarcão, 2007a: 120) afirmam que a supervisão no século XXI possuirá duas características: a democraticidade (colaboração de professores) e a liderança com visão (perspectiva do futuro). A finalidade da supervisão pedagógica é, segundo Fernandes (in Vieira, 2006: 237), *"compreender e gerir a complexidade das situações educativas, mantendo em aberto o diálogo acerca do valor das opções que se fazem ou deixam de fazer."*

Glantz (in Alarcão: idem) afirma que, na supervisão do futuro, é necessário liderança com visão. E à questão de saber quem é o profissional que colabora no processo supervisivo e que é capaz de mostrar uma visão estratégica partilhada o autor aponta que essa tarefa cabe ao supervisor pedagógico.

Também no preâmbulo do Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro (que define as condições necessárias à obtenção da habilitação profissional para a docência)³, se antecipa a relevância conferida à prática de ensino supervisionada na formação inicial constituindo o:

"momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade."

No capítulo I, artigo 14º, alíneas a) e d) do Decreto acima referenciado relativo às componentes de formação, é referida a ideia do alargamento do campo da supervisão também defendida por Alarcão (2007b). Na alínea a) pode ler-se que as actividades integradas incluem *"a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na aula e na escola..."* e na alínea b) que tais actividades são *"concebidas numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional"*. Ora, o que ressalta tanto da literatura explorada até agora, como da Lei citada é a intenção de alcançar com a prática supervisionada na formação contínua o desenvolvimento de comunidades reflexivas nas escolas

³ O decreto 43/2007 poderá ser consultado no site <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/40A12447-6D29-49BD-B6B4-E32CBC29A04C/1139/DL432007.pdf>.

que vise o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Acresce ainda que, de acordo com Alarcão (2010: 20), a supervisão pedagógica e institucional é *“uma actividade profissional continuada no tempo, sistemática, cuja finalidade visa a melhoria da qualidade educativa, incluindo o desenvolvimento profissional os agentes educativos.”* Para sistematizar o pensamento desta autora relativamente às dimensões da supervisão pedagógica construímos o diagrama que se segue (figura 1). Nele podemos examinar que a supervisão possui três dimensões:

i) uma dimensão interpessoal uma vez que, recorre à observação, ao questionamento e à avaliação formativa, o que implica uma comunicação relacional entre supervisor e supervisando;

ii) uma dimensão substantiva que representa os assuntos tratados entre os dois co-actores do processo supervisivo interligados com o modelo do discurso adoptado; e

iii) a dimensão dialógica que assume uma importância extrema, uma vez que, a linguagem oral é, na maioria das vezes, o veículo privilegiado de partilha de saberes, experiências e reflexões entre supervisor e supervisando (Alarcão, 2010).

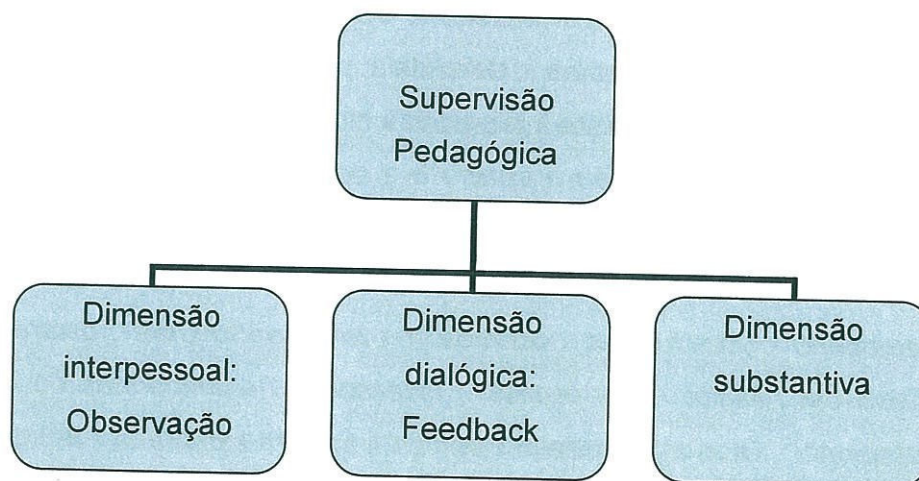


Figura 1 - As dimensões da Supervisão Pedagógica (Alarcão, 2010: 20)

Também Moreira (2010: 92) reunindo asserções de supervisão de vários investigadores como Sá-Chaves (2002), Alarcão e Tavares (2003), Moreira (2005), Vieira (2006), Alarcão e Roldão (2008), sintetiza-as numa definição multifacetada:

“a supervisão pedagógica é entendida enquanto actividade de regulação (planificação, monitorização e avaliação) individual (auto-supervisão) e colaborativa (supervisão interpares ou vertical) dos processos de ensino-aprendizagem e de formação, que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais e dos sujeitos sobre quem incide a sua acção, desenrolando-se em ambientes promotores da construção da autonomia profissional e da aprendizagem.”

Ou seja; à medida que caminhamos na revisão da literatura vamos construindo a ideia de que a prática supervisiva tem por base um arquétipo que lhe subjaz. Alarcão e Tavares (2007b) agrupam as práticas supervisivas em nove cenários com base nos modelos de Sá-Chaves (2002), ligados a paradigmas educacionais distintos:

i) o cenário de imitação artesanal que preconiza a reprodução do modelo do professor. Enraizado numa perspectiva conservadora, o supervisor é considerado o modelo a imitar, o detentor do saber, cabendo ao supervisando um papel subalterno e reprodutor. “Era o modelo do artífice medieval a ser “moldado” pelo artesão e a ser, através dele, socializado”. (Alarcão e Tavares, 2007b: 17). A demonstração e a imitação são as estratégias formativas deste cenário. Poderemos enquadrar este modelo na perspectiva tradicional em educação, designando Rasco (in Gonçalves, 2010: 60) de “modelo de inspecção”;

ii) o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada que não implicando a imitação do professor, centra-se no estudo dos modelos de ensino, *master the teaching model* (Stolorow in Alarcão e Tavares, 2007b: 19) e a forma de proceder à sua aplicação. Para isso, teria de observar diferentes docentes antes de iniciar o estágio. O supervisando assume agora um papel mais activo, porém, não se verifica a integração teoria/prática. Dewey (in Sá-Chaves, 2002: 174) defendia para o docente o perfil de “*thoughtful and alert student of education*”, isto é, o professor tinha de ser capaz de observar, intuir e

reflectir. Neste modelo, já é "permitido" ao supervisando desenvolver a sua capacidade imaginativa e o seu espírito de auto-crítica;

iii) no cenário behaviorista a competência docente é claramente tecnicista, existindo uma relação entre os actos de ensino (o processo) e os seus efeitos na aprendizagem (o produto). As estratégias utilizadas são as práticas de micro-ensino, onde o professor poderá treinar competências pré-definidas. O supervisando analisava, identificava as tarefas realizadas, explicava aos novos professores e demonstrava-as;

iv) o cenário clínico surgiu como resposta ao anterior, defendendo-se o princípio da contextualização, ou seja, a investigação e a prática supervisiva deverão centrar-se no estudo de situações reais, isto é: a sala de aula a actuar, metaforicamente, como "clínica" e não como "laboratório". Os seus principais mentores foram Cogan (1973) e Goldhammer (1980). Ao professor caberia um papel de profissional reflexivo que por via da investigação e da reflexão toma decisões. A relação entre o supervisor e o supervisando é uma relação de colaboração, de negociação e de reflexão. Esta perspectiva centra-se na resolução de problemas concretos. O ciclo de supervisivo clínico engloba três fases: a fase pré-activa (encontro de pré-observação, fase de planificação), a fase interactiva (planificação da estratégia de observação, a clarificação dos critérios e as formas de observação) e, por fim, a fase pós-activa (encontro pós-observação, de reflexão sobre a sessão). É já comumente aceite que as práticas de supervisão actuais defendem este ciclo de supervisão. Aliás, a avaliação de desempenho docente do ensino público e do ensino privado (mais, concretamente da instituição de ensino onde estamos a realizar a nossa investigação) adaptou este ciclo de supervisão proposta pelo cenário clínico, como teremos oportunidade de explicar no capítulo IV, ponto dois deste trabalho;

v) o cenário psicopedagógico parte de um *corpus* de conhecimentos oriundos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, que permite ao professor realizar as suas actividades e resolver os problemas com que se vai deparando. Neste cenário, está subjacente o pensamento de Stones (1984), segundo o qual constituiu objectivo da supervisão pedagógica ensinar os

professores a ensinar. Cabe ao supervisor a tarefa de ensinar conceitos e ajudar o supervisando a desenvolver *skills*. O ciclo supervisivo deste cenário ocorre num clima de encorajamento e desenvolve-se em três etapas: a preparação da aula (a planificação prévia pelo supervisor e à *posteriori* a interacção com o formando); a discussão da aula do formando (fase de planificação prévia e a uma fase de interacção entre a díade (supervisor e supervisando) e, a avaliação do ciclo de supervisão;

vi) o cenário pessoalista considera a pessoa do supervisando, uma vez que, a formação de professores deverá respeitar o seu grau de desenvolvimento, as suas percepções, sentimentos, objectivos e organizar-se em torno das experiências vivenciais que lhe permitam uma reflexão sobre o eu. O supervisor é o sujeito da formação que se encontra em desenvolvimento. De acordo com Gonçalves (2010: 64) trata-se de uma perspectiva

“cognitivista e construtivista, em que o auto-conhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor e em que a estratégia de encorajamento por parte dos supervisores sobressai porque parece conseguir accionar a mudança do eu profundo (o self).”;

vii) o cenário reflexivo é inspirado em Dewey e em Schön (1992) e situa-se num paradigma reflexivo em educação. Cabe ao supervisor encorajar a reflexão na acção, sobre a acção e sobre a reflexão na acção. O processo supervisivo constrói-se pelo questionamento do observado, pelo questionamento do realizado, no sentido de, a partir daí, se construir o saber;

viii) o cenário ecológico é inspirado no modelo de desenvolvimento humano de Broffenbrenner (1979). Alarcão e Sá-Chaves (1994) e Oliveira-Formosinho (1997) conceberam uma abordagem ecológica para o desenvolvimento profissional dos professores. Neste modelo, o enfoque coloca-se no desenvolvimento do indivíduo inserido num contexto multifacetado tendo em consideração as dinâmicas sociais. Ou seja, todo o processo supervisivo é influenciado pelos contextos, tanto na forma como supervisionamos ou no modo como somos supervisionados. O desenvolvimento do futuro professor é encarado como um processo dinâmico, perene, inacabado, sujeito a melhoria constante. Como teremos oportunidade de analisar, mais à frente, no capítulo V, ponto dois deste trabalho, o processo

de supervisão na instituição de ensino particular e cooperativo, se bem que possui algumas características do cenário clínico, possui algumas características próprias deste;

ix) Waite (1999) defende uma *supervisão dialógica*. No cenário dialógico, é atribuído um papel preponderante à linguagem e ao diálogo crítico na construção do conhecimento do professor; e

x) Alarcão e Tavares (2007b) propõem ainda um outro cenário ao qual não atribuíram designação. No entanto, Sá-Chaves (2002) apelidou-o de *cenário integrador* e sobre ele desenvolveu o conceito de *supervisão não-standard*. Os primeiros autores alertam para o facto de os cenários possuírem uma natureza configuracional existente na cabeça dos teorizadores, se inter-relacionarem numa “mútua interpenetração” e de conciliarem múltiplas dimensões e níveis. Segundo Sá-Chaves (2002: 161), o modelo de supervisão depende de quem supervisionamos, considerando que não há dois supervisandos iguais. Este modelo é considerado como “*algo inacabado e susceptível de auto-regulação constante através de uma persistente atitude de questionação.*”

Gonçalves (2010: 67,68) com base nas três ideias de Alarcão e Tavares (2007b) que deverão presidir à supervisão de professores:

- “O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências;
- O professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem;
- O supervisor é também uma pessoa, também ele um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência a sua missão consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.”

concretizou um novo modelo de supervisão: o situacional: “esta forma de acompanhar/supervisionar a acção pedagógica considera as dimensões humana, o conhecimento e a experiência reflectida que cada supervisando traz consigo (situacional)...”

O conceito de Gonçalves (2010) permite perceber que cada supervisor poderá adoptar aspectos de um ou de vários cenários, dependendo da pessoa que está a supervisionar, da situação, do contexto, etc. Retomámos, então, a ideia de Sá-Chaves (2002), que considera que não há dois supervisandos

iguais, por isso, as estratégias a adoptar também terão de ser distintas. Sergiovanni e Starratt (2007: 261) corroboram a ideia desta investigadora afirmando que o que faz sentido é um sistema de supervisão diferenciado, isto é, um sistema que atenda às necessidades e potencialidades de todos os professores. Já Glatthorns (in Harris, 2002) defendia que deveriam ser usadas diferentes formas de supervisão para o desenvolvimento do professor, utilizando diferentes práticas de supervisão. Para Sergiovanni e Starratt (2007), o sistema de supervisão diferenciado deverá incluir várias opções como: supervisão clínica, *peer supervision*, *lesson study*, auto-supervisão, supervisão informal e *inquiry-based supervision*. Optámos por manter algumas das designações originais, uma vez que, a tradução para português pode alterar o sentido que os seus autores pretenderam conferir-lhe.

i) Supervisão clínica poderá ser considerada como uma forma de *coaching*. De acordo com Pérez (2009:17), o *coaching* tem sido entendido como uma técnica ou uma ferramenta poderosa de mudança que permite orientar a pessoa em direcção ao êxito. O *coaching* trata-se de um processo apoiado por parte do *coach*, com técnicas e dinâmicas próprias que ajudam a pessoa orientada (o *coachee*) a atingir os seus objectivos. Todo o processo se baseia num diálogo socrático entre o *coach* e o *coachee*, no qual, as questões colocadas pelo primeiro conduzem o segundo à reflexão, à consciência do que tem de melhorar, de ultrapassar o seu *status quo*. O *coach* orienta, e as suas habilidades técnicas ajudam o *coachee* a atingir os seus objectivos que são definidos pelo *coachee*. Pretende-se ajudar a formular objectivos, apoiados nos valores e crenças do *coachee* com vista à mudança. Este é que vai encontrar as soluções. Cada sessão de *coaching* é única e criada apenas para aquela pessoa. No processo educativo, podemos considerar como *coach*, o docente e como *coachee*, o formando, o aluno. Se transpusermos estes conceitos para o processo superviso, o *coach* é o supervisor e o *coachee* o supervisando;

ii) *Peer supervision* implica o trabalho em parceria de dois ou mais professores. Laslow (in Nolan; Hoover, 2005: 86) refere que o *peer coaching*:

"is a voluntary, confidential process in which competent professionals, with adequate training, observe and conference with one another, sharing their expertise and experience. They provide one another with feedback, support, and opportunities to reflect upon practice. Peer coaching is a form of supervision"

designed to assist teachers in refining present skills, learning innovative instructional strategies, and analysing and seeking solutions for classroom-related problems.”;

iii) “*Lesson study*” implica uma reflexão e uma tarefa colectiva entre docentes sobre os diferentes conteúdos que leccionam de forma a melhorarem as suas estratégias de ensino. Trata-se de um processo reflectido, acompanhado, colaborativo, partilhado e que implica a planificação, a avaliação, a reflexão na acção, sobre a acção e para a acção, que nos parece inspirado em Schön (1987) abordado na página 8;

iv) auto-supervisão, o professor supervisiona-se a si próprio, sendo responsável pelo seu desenvolvimento profissional;

v) supervisão informal consiste em encontros causais que ocorrem entre o supervisor e o professor. Estes encontros incluem a visita às salas, conversas sobre o trabalho desenvolvido num tom marcado pela informalidade. Esta modalidade supervisiva poderá ser complementada pela supervisão clínica ou pelo *peer supervision*, já explanadas na página 15 deste trabalho; e

vi) “*inquiry-based supervision*” é um tipo de investigação-acção que implica a resolução de problemas por parte de um ou de vários professores. O desejável é que a utilização desta metodologia implique vários docentes, de modo a haver partilha, colaboração e implicações para as suas práticas. Almy e Genish (in Sergiovanni e Starratt, 2007: 277) propõem quatro fases de investigação-acção: identificar o problema, identificar as suas causas e desenvolver estratégias de resolução, testar as estratégias, avaliar ou generalizar com base em evidências.

Para além da proposta de um sistema diferenciado, Sergiovanni e Starratt (2007) propõem um sistema igualitário, no qual todos são supervisores e supervisandos, ou seja, o supervisor colabora com o professor, no entanto, também terá de ser alvo de avaliação pelos seus supervisandos.

Não poderíamos terminar este sub-capítulo sem referir os princípios reguladores das práticas supervisivas propostas por Vieira (2010: 32):

*“-Articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia, com reflexos na definição de 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 mesma autora resume, de uma forma muito breve, as características que uma prática supervisiva deverá possuir: articulação teoria-prática, indagação de modo a que o professor se torne num profissional reflexivo, processo de avaliação negociado, participado e colaborativo onde imperam o diálogo, a comunicação, a compreensão com vista à melhoria e transformação da *praxis* educativa.

Por fim, gostaríamos de referir o "*tríptico supervisivo*", de Alarcão (1999: 265) para explicar a interligação entre a supervisão operativa, a supervisão curricular e a investigação em supervisão, uma vez que nos parece resumir toda a indagação teórica efectuada. A supervisão integra duas dimensões: a curricular e a investigativa. A dimensão curricular compreende a supervisão operativa ou de acção profissional e o seu objectivo é o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria da qualidade da Educação. O fim da dimensão investigativa é "*o conhecimento sobre a supervisão que se pratica, que se pode praticar e que se devia praticar.*" (Alarcão, 1999: 265)

Terminamos este sub-capítulo, com a concepção de supervisão do futuro inferida por Tracy (2002: 83), para quem a "*supervisão eficaz do futuro deve centrar-se na colaboração e no desempenho do grupo, ao mesmo tempo que fornece feedback suficientemente pormenorizado para se tornar útil ao aperfeiçoamento individual dentro do grupo.*"

2. Conceito de supervisor pedagógico

De acordo com Alarcão (2002), o alargamento do campo da supervisão amplificou também as funções do supervisor. Alarcão (1999) apresentou uma definição de supervisão proposta por Sá-Chaves (in Alarcão, 1999: 260):

“a supervisão assenta no pressuposto da construção intrapessoal do conhecimento, através da trans (acção) interpessoal, na resolução de situações problemáticas reais”, caracteriza o supervisor como “gestor de recursos intra e interpessoais, intra e interdisciplinares, intra e interinstitucionais, o facilitador, mediador, mobilizador e catalizador de sentidos.”

De acordo com Alarcão (2002), o supervisor deverá trabalhar com vista ao desenvolvimento institucional, bem como ao desenvolvimento dos recursos humanos, aproximando a sua liderança daquela que caracteriza o “líder de comunidades aprendentes”, ou seja, a supervisão é determinada pela postura e visão que o supervisor possui (Neves, 2007), de forma

“(...)inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico.” (Mintzberg, in Alarcão, 2003: 45)

Wallance (in Ludovico, 2007: 66) define o supervisor como o profissional que *“tem o dever de monitorar e melhorar a qualidade do ensino desenvolvido por outros colegas numa determinada situação educativa”*. As perspectivas apresentadas por Alarcão (2002, 2003), apesar de distintas, complementam-se. Se, por um lado, o supervisor deverá atender à instituição, por outro, a sua função implica o trabalho directo com professores.

Alarcão (2002), vê o supervisor pedagógico como um “líder”. O mesmo termo é, alias, atribuído a este profissional por Sergiovanni e Starratt (2007: 9): *“(...) the heart of supervisory leadership is designing opportunities for teachers to continuously expand their capacity to learn, to care, to help each other, and to teach more effectively.”*

Garmston, Lipton e Kaiser (2002: 26) classificam o supervisor contemporâneo como um “ecologista social”, que tem em consideração as relações entre todos os sistemas (teoria sistémica) e que

“procura estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e a interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa para benefício de todos os alunos.”

Santos e Brandão (2006: 79) referem-se ao supervisor como alguém que desempenha uma tarefa complexa, definindo-o como “um facilitador de aprendizagens, um promotor de desafios, um amigo crítico ou a *critical friendship*”, um estimulador do diálogo entre todos os intervenientes do processo supervisiivo que utiliza o questionamento como arma para a reflexão e para a acção.

Na concepção de Moreira (in Vieira et al., 2006; Vieira, 2009; Moreira 2005 e 2007), o supervisor deverá ser uma pessoa

“informada por valores de uma cidadania democrática, no pressuposto de que não serve qualquer teoria, mas uma teoria que siga critérios derivados de um ideal social de democracia participada: valores como a participação, colaboração, negociação, transparência, reflexividade crítica, emancipação, autonomia e auto-direcção.”

Os critérios apontados por Moreira (2010b) demonstram alguma coerência com competências relevantes num supervisor propostas por outros autores, como Mosher e Purpel (in Alarcão e Tavares, 2007b) e Vieira (1993) como termos oportunidade de desenvolver mais à frente no ponto 3 do capítulo III.

Alarcão (2002: 233) refere que a função principal do supervisor pedagógico consiste em

“fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem.”

A investigadora (idem: 235) propõe novas funções para o supervisor pedagógico, as quais implicam

“conhecimentos ao nível das pessoas e da sua actuação em grupo, ao nível da profissão, da organização e do contexto sociocultural e político:

a) Conhecimento da escola como organização, detentora de uma missão, um projecto e um determinado nível de desenvolvimento;

- b) *Conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos (representações, competências, níveis de envolvimento, potencialidades, atitudes);*
- c) *Conhecimento das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional;*
- d) *Conhecimento do fenómeno da aprendizagem qualificante, experiencial e permanente;*
- e) *Conhecimento de metodologias de investigação-acção-formação;*
- f) *Conhecimento de metodologias de avaliação da qualidade (das aprendizagens, do desempenho, institucional); e*
- g) *Conhecimento das ideias e das políticas actuais sobre educação."*

É interessante verificar que nestas funções se assume constantemente o trabalho do supervisor em interacção, em colaboração com todos os agentes educativos e em formação permanente.

Alarcão e Tavares (2007b) destacam como objectivos do supervisor ajudar a desenvolver nos supervisandos um espírito de auto-formação e desenvolvimento que lhes permita identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência devendo demonstrar entusiasmo na profissão e colaborar com os outros com base na acção e na reflexão. Já Vieira (1993) assume a função de supervisor como uma tarefa complexa e destaca que, para a assumir, é necessário possuir dois pré-requisitos: ser docente com função específica e demonstrar reflexão e experimentação em três domínios: supervisão, observação e didáctica. Segundo a mesma autora, a acção do supervisor desenvolve-se em duas dimensões. Se, por um lado, o supervisor operacionaliza e monitoriza a prática pedagógica (dimensão analítica), por outro, medeia processos de interacção entre os sujeitos envolvidos na monitorização da praxis (dimensão interpessoal). A mesma investigadora aponta cinco funções do supervisor: informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar.

Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2010) esquematizaram os pré-requisitos necessários para a supervisão como foco de desenvolvimento. Adaptámos o esquema traduzindo-o para a realidade portuguesa uma vez que nos parece sintetizar, o que atrás explorámos relativamente aos conceitos de supervisão e supervisor.

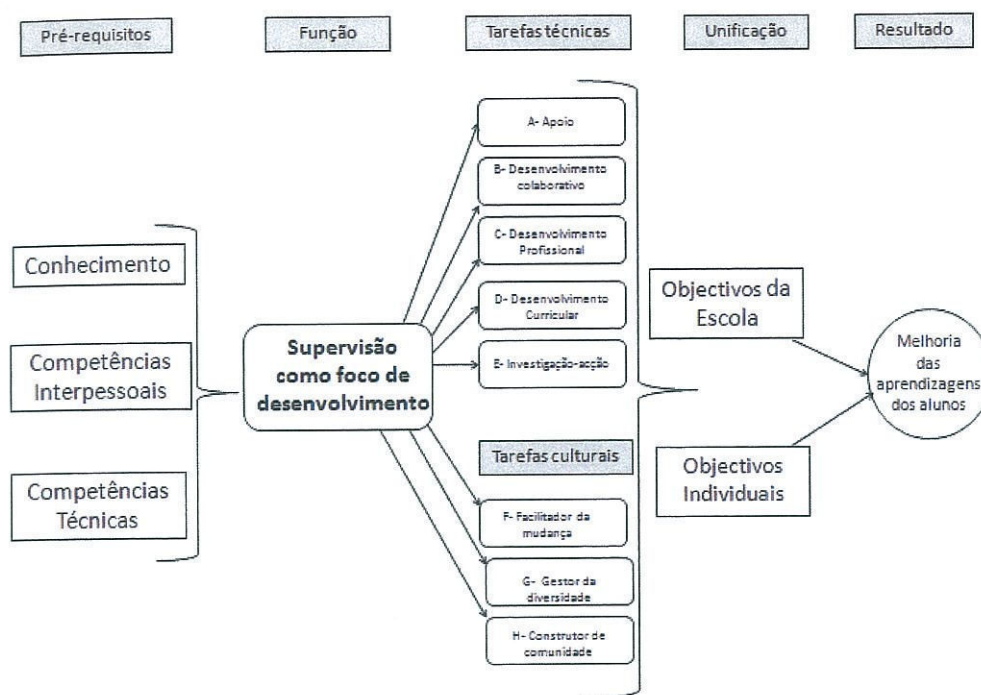


Figura 2 - Supervisão e o desenvolvimento das escolas (adaptado de Glickman, Gordon e Ross- Gordon (2010))

Os autores referem três pré-requisitos: o conhecimento, as competências interpessoais e as competências técnicas como complementares para um processo supervisivo de qualidade. Os supervisores necessitam de ter um conhecimento actual do contexto onde estão a desempenhar a sua função. O supervisor deverá conhecer-se, uma vez que, os seus comportamentos influenciam o comportamento dos professores. A sua relação poderá basear-se no destaque dos aspectos positivos e no estabelecimento de uma relação de confiança. As competências técnicas que um supervisor deverá possuir situam-se entre a observação, a planificação, monitorização e avaliação do processo.

Como tarefas técnicas do supervisor, os autores referem o apoio ao docente, o contacto frequente para observar e acompanhar. O supervisor deverá atender não apenas ao desenvolvimento individual, profissional de cada professor proporcionando-lhe formação, mas também ao desenvolvimento colaborativo da equipa de docentes. O acompanhamento do currículo implica uma actualização científica dos conteúdos, das planificações e dos recursos de

ensino e aprendizagem. Todo este processo implica um desenvolvimento de investigação-acção. Trata-se de uma metodologia de investigação, na qual se definem estratégias de acção adaptadas às necessidades dos docentes e/ou do contexto. A investigação-acção poderá ser resumida numa sequência em espiral marcada por quatro fases: planificação, acção, observação (avaliação) e reflexão (teorização). De acordo com Alarcão (2002), a investigação-acção, criada por Kurt Lewin, possui três características: carácter participativo, impulso democrático e contribuição para a mudança social.

Como tarefas culturais do supervisor é sugerida a simplificação como contributo para a inovação e a capacidade de adaptação à mudança por parte das instituições educativas e dos que nela exercem a sua função. A consideração pela diversidade implica atender à especificidade de cada supervisionado, de modo, a promover uma igualdade de oportunidades. A construção de comunidades envolve um esforço participado para melhorar as aprendizagens dos alunos através da conjugação dos objectivos organizacionais com os individuais, num processo que caminha para a construção de comunidades aprendentes.

2.1. Estilos de supervisão

Será que o supervisor adopta a mesma postura com todos os seus supervisandos? De acordo com Ribeiro (2000: 93), o supervisor deverá reflectir e compreender que *"não se pode usar estratégias iguais com pessoas diferentes"*, porque cada supervisionado se encontra em estádios de desenvolvimento pessoal e profissional distintos, uma posição própria do modelo situacional examinado na página 14.

É que o estilo de actuação do supervisor também pode variar consoante as características dos seus supervisandos. Zahorik (1998, in Severino, 2007)

definiu dois tipos de supervisão: activa e reactiva e três estilos de actuação do supervisor: prescritivo, interpretativo e apoiante. A supervisão activa caracteriza-se pela proposta de ideias por parte dos supervisores com vista à sua utilização. Os estilos prescritivo e interpretativo inserem-se neste tipo de supervisão. O “*supervisor prescritivo*” orienta, de uma forma rígida o formando, especificando exactamente o que este deve ou não fazer. Privilegia a componente técnica, de gestão e domínio da turma. Dentro deste estilo o autor distingue quatro tipos de supervisores: o “*académico*” (privilegia o conhecimento), o “*mestre*” (modela os formandos prescrevendo instruções), o “*mentor*” (assume-se como a autoridade, considerando-se um *expert*) e o “*crítico*” (observa, recolhe evidências dos supervisandos e sugere acções que deverão ser reflectidas). O “*supervisor interpretativo*” incita à mudança, porém, sempre baseado nas suas concepções, não enfatiza o ponto de vista dos supervisandos. Dentro deste estilo Zahorik (1988) definiu o “*supervisor humanista*” (provoca a tomada de consciência no supervisando através do questionamento) e o “*supervisor reformulador*” (atribui destaque ao que o supervisando deve desenvolver, facilitando o processo através de exemplificações).

A supervisão reactiva é marcada por uma atitude de apoio e de encorajamento de pensamentos e acções dos supervisandos. O estilo apoiante insere-se neste tipo de supervisão. O supervisor apoiante cria um clima de abertura e de encorajamento entre ele e o supervisando, valorizando a dimensão pessoal deste último. Dentro deste estilo, o autor definiu ainda o “*supervisor terapeuta*” (um ouvinte atento que enfatiza a observação das aulas, sendo extremamente afectivo) o “*supervisor defensor*” (elimina ou reduz as dificuldades manifestadas pelo supervisando, cooperando, no sentido de as ultrapassar) e o “*supervisor investigador*” (questiona constantemente o supervisando, desenvolvendo o seu espírito crítico e a sua capacidade reflexiva).

Severino (2007: 47) refere uma concepção de supervisão denominada de “*supervisão sinérgica*”, conceito dos autores Janosik e Creamer que

“reconhece as necessidades de desenvolvimento pessoal e as metas das organizações, num processo dual em que supervisor e supervisando têm que

aprender a utilizar confluências de esforços e de energias e uma comunicação bi-lateral, com enfoque nas competências e metas da organização para o crescimento pessoal e profissional.”

Parece-nos que esta concepção supervisiva vem reiterar todas as definições de supervisão apresentadas até este momento: as necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional, a relação da díade baseada na (co) construção (co) participada do conhecimento integrada numa organização aprendente.

Severino (2007) refere os três estilos de supervisores apresentados por Zeichner e Tabachnick (1982): o *técnico-instrumental*, o *peçoal* e o *crítico*. A mesma autora apresenta três estilos de supervisão propostos por Glickman (1989): *supervisão directiva*, *supervisão colaborativa* e *supervisão não directiva*. O primeiro estilo de supervisão parece assemelhar-se ao “*supervisor prescritivo*” proposto por Zahorik (1998). A *supervisão colaborativa* baseia-se na negociação entre a díade e, a supervisão não directiva facilita e promove o desenvolvimento do supervisando dirigindo este o seu próprio processo de desenvolvimento.

Dos estilos de supervisão propostos pelos autores referidos sistematizamos na tabela seguinte as concepções que deles apreendemos:

Zeichner e Tabachnick (1982)	Glickman (1989)	Zahorik (1998)	
Tipos de supervisão	Estilos de supervisão	Tipo de supervisão	Estilo de actuação do supervisor
- Técnico-instrumental - Crítico	- Directiva	Supervisão Activa	- Prescritivo - Interpretativo
- Pessoal	- Colaborativa - Não-Directiva	Supervisão Reactiva	- Apoiante

Quadro 1 - Estilos de supervisão de Zahorik (1998), Zeichner e Tabachnick (1982) e Glickman (1989)

O supervisor poderá não adoptar apenas uma abordagem mas, dependendo das situações, ter de assumir uma ou outra característica que conjugue algumas das abordagens apresentadas naquilo que nos parece ser uma abordagem de carácter mais contingencial ou situacional. No decurso da análise efectuada verificámos que, poderá haver alguma consonância entre o(s) estilo(s) de supervisão adoptado(s) e o(s) cenário(s) supervisivo(s). Referimos, por exemplo, o cenário da imitação artesanal a que corresponde um supervisor prescritivo ou o cenário pessoalista que corresponde o estilo apoiante.

Capítulo II- Práticas de gestão de recursos humanos

Neste trabalho pretendemos elaborar o perfil de competências do supervisor pedagógico, assim, cremos que é importante compreender o modo como se processa a prática de recursos humanos numa instituição, mais concretamente para este profissional. Temos vindo a efectuar revisão da literatura sobre supervisão, uma vez que, o nosso estudo se refere ao supervisor pedagógico na valência de educação pré-escolar. Deste modo, tivemos necessidade de descodificar alguns conceitos de gestão de recursos humanos com base em autores da especialidade. Que tipo de recrutamento e selecção são realizados numa organização? Que critérios consideram relevantes? Como é efectuada a gestão da carreira profissional dos colaboradores? E a avaliação de desempenho? Qual a importância da missão numa instituição?

1. Recrutamento e selecção

A admissão de um novo trabalhador implica um trabalho prévio por parte da organização.

Na concepção de Chiavenato (in Sampaio, 2001: 73), o *“recrutamento e a selecção devem ser tomados como duas fases do mesmo processo: a introdução de recursos humanos na organização.”*

1.1. Recrutamento

De acordo com Ribeiro (2002: 267), a selecção de pessoal visa a *“escolha da pessoa que garanta uma adaptação rápida ao posto de trabalho, e que possua potencial suficiente para progredir no projecto de carreira”*. A selecção de determinada pessoa deverá ser considerada um meio para a organização atingir os seus objectivos estratégicos, ou seja, segundo Cunha (in Ribeiro, 2002: 268), as *“pessoas têm de ser entendidas como um recurso estratégico de importância primordial para o funcionamento e desenvolvimento das organizações.”*

Sampaio (2001) assume a existência de três métodos de recrutamento:

i) recrutamento interno é o preenchimento de determinado lugar feito por trabalhadores da própria organização que podem ser promovidos (movimentação vertical), transferidos (movimentação horizontal) ou transferidos com promoção (movimentação diagonal);

ii) recrutamento externo é o preenchimento de determinado lugar por pessoas externas à organização; e

iii) recrutamento misto integra os recrutamentos interno e externo.

De acordo com o mesmo autor (idem: 66), o recrutamento interno exige uma *“intensa e contínua coordenação e integração com os demais órgãos da empresa”*, isto é, ao transferir-se ou promover-se um trabalhador, deverá ter-se em consideração o percurso profissional efectuado. Por um lado, este tipo de recrutamento é mais económico, pois evita a procura de outros profissionais externos à organização e funciona como uma fonte de motivação para os trabalhadores, pois criam expectativas em relação à ascensão na carreira. Por outro lado, o recrutamento interno poderá criar “conflitos” nos funcionários que ainda não possuem condições para a promoção e, o profissional promovido, ao executar a sua nova função poderá demonstrar alguma incompetência - princípio de Peter.

O recrutamento externo poderá envolver várias técnicas de recrutamento, tais como: arquivos de candidatos de acções de recrutamento, apresentação de candidatos por parte de funcionários da organização, contactos com sindicatos, contactos com universidade e escolas profissionais, empresas de recrutamento, viagens de recrutamento a várias cidades ou países, contactos com empresas do mesmo grupo ou anúncios na comunicação social. Sampaio (2001) considera que, o recrutamento externo traz vantagens para uma organização, uma vez que, permite a admissão de novos cidadãos com experiências diferentes e renova e enriquece os recursos humanos. Por outro lado, este tipo de recrutamento é mais demorado que o recrutamento interno e mais dispendioso economicamente e menos seguro, uma vez que, os candidatos são desconhecidos.

O recrutamento misto funciona como uma integração dos dois tipos de recrutamento apresentados. Uma organização poderá recorrer ao recrutamento externo e, se este não produzir os efeitos desejados, recorrer ao interno.

1.2. Processo de selecção

Após o recrutamento dos profissionais, segue-se a selecção. A selecção visa a escolha de certa pessoa para determinada função. Sampaio (2001) afirma que o processo de selecção trata-se de um processo de comparação entre duas variáveis: os requisitos da função, isto é, obtidos pela descrição e análise da função e o perfil de características que os candidatos apresentam, obtidos pelas técnicas de selecção. De acordo com Sampaio (2001), as técnicas de selecção comumente utilizadas são:

- i) questionário de candidatura;
- ii) entrevista de selecção;
- iii) selecção em grupo;

iv) provas psicotécnicas; e

v) provas médicas.

Ocorre, o processo de comparação, segundo o mesmo autor, quando, se verifica a confrontação do candidato, pelo saber -fazer, saber -estar e saber -ser, com o padrão de exigência da função, resultando daí a sua aceitação ou rejeição.

Ribeiro (2002) afirma que para cada função o processo de selecção difere. Porém, apresenta alguns procedimentos presentes em qualquer processo de selecção. Smith e Roberson (in Ribeiro, 2002 e Sampaio, 2001) apresentam um paradigma de selecção que permite conhecer as fases comuns num processo de selecção. Este paradigma foi esquematizado pelos autores Ribeiro (2002) e Sampaio (2001). Para este estudo resolvemos conceber uma adaptação nossa, que poderá ser analisado na figura 3.

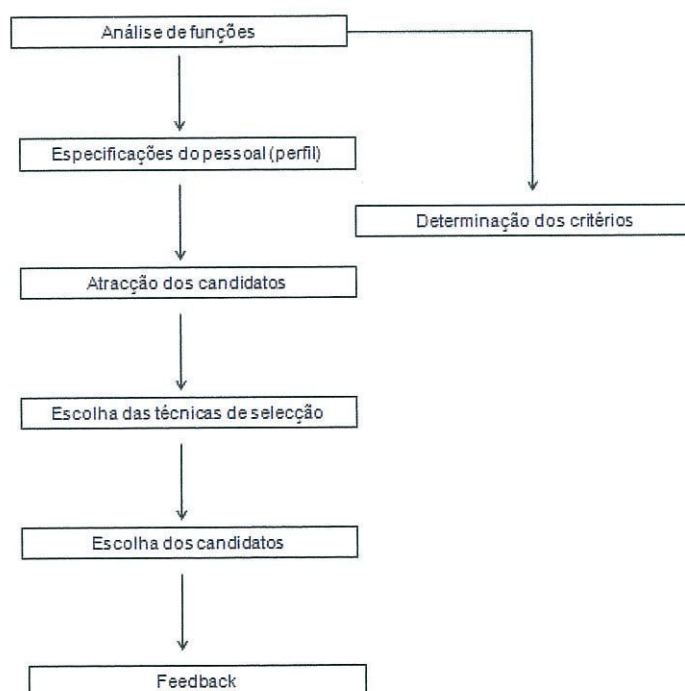


Figura 3 - O paradigma da selecção de Smith e Robertson (in Ribeiro, 2002 e Sampaio, 2001) - adaptação nossa

A análise de funções refere-se a todas as informações referentes ao posto de trabalho: quem vai desempenhar a função, designação da função, grupo salarial a que pertence, programa de carreiras que lhe está inerente, com que meios ou equipamentos e que grau ocupa na hierarquia da organização. Nesta fase, já estarão definidos os critérios necessários para a execução de determinada função. A atracção dos candidatos refere-se ao meio utilizado para a divulgação das vagas, como já foi indicado no ponto um deste capítulo relativo às técnicas de recrutamento externo. Posteriormente, são escolhidas as técnicas de selecção. A escolha dos candidatos é efectuada pelos responsáveis pela admissão na organização, a partir dos que, parecem satisfazer os critérios pré-definidos. O procedimento final é a comunicação ao trabalhador e a sua admissão na empresa.

De acordo com Satet e Bruére (in Sampaio, 2001), o processo de decisão comporta três níveis:

- i) o modelo de actuação, no qual existe um candidato para uma só vaga);
- ii) o modelo de selecção, no qual existem vários candidatos mas apenas uma vaga. Cada candidato é comparado com os requisitos da função, ocorrendo a aceitação ou a rejeição. O processo termina quando existe apenas um candidato para a vaga- modelo de colocação); e
- iii) o modelo de classificação (há vários candidatos e várias vagas para cada candidato. Da comparação entre o perfil dos candidatos e os requisitos da função há duas hipóteses: a aprovação ou a rejeição. Ao ser rejeitado, o candidato é comparado com os requisitos exigidos para outros cargos que se pretendem preencher, até se esgotarem todas as vagas. O candidato será colocado, de acordo com os seus conhecimentos e habilidades.

2. Gestão da Carreira Profissional

A carreira, poderá ser definida, de acordo com Sampaio (2001: 101) como

“sequência de todas as funções desempenhadas por uma pessoa ao longo da sua vida profissional, define o estatuto pessoal e a identidade individual, permitindo satisfazer as necessidades de auto-realização e de status, bem como as aspirações de consumo do agregado familiar.”

De acordo com o mesmo autor (idem: 101, 102), poder-se-ão considerar várias fases da carreira profissional:

i) a fase da exploração (apreensão de informação sobre determinada profissão);

ii) a fase inicial (corresponde à procura do primeiro emprego e ao início da actividade profissional. O candidato revela insegurança e ansiedade nos processos de recrutamento e selecção, e com a aceitação e admissão, surge o medo de falhar no desempenho da sua função. No final desta fase, o individuo poderá ser transferido ou promovido);

iii) A fase de estabilização (corresponde à fase do meio da carreira profissional. Verifica-se segurança no emprego e sentimento de sucesso);

iv) A fase madura (o profissional já possui bastante experiência e é convidado para o desempenho de funções de chefia e de direcção); e

v) A fase de declínio (teoricamente, o trabalhador já se encontra com uma idade avançada, e a organização recruta trabalhadores jovens com ambições para renovarem a empresa).

O desenvolvimento da carreira profissional implica que se verifique, segundo Sampaio (2001: 104) as seguintes situações:

- i) *“Bom desempenho da função actual;*
- ii) *Boa imagem do trabalhador na organização;*
- iii) *Lealdade profissional;*
- iv) *Chefias justas e bons subordinados;*
- v) *Oportunidades de crescimento profissional. “*

Cada organização deverá criar meios de gestão de carreiras que permita aos trabalhadores empenharem-se na sua função e obter resultados que os levem a alcançar as suas metas individuais. O reconhecimento e a valorização profissional, o estabelecimento de uma relação aberta com a chefia e o estabelecimento de objectivos atingíveis permitem a realização de um plano de carreira profissional.

De acordo com Sampaio (2001), a gestão de carreiras implica um processo que decorre da identificação dos objectivos individuais, do planeamento da carreira com as oportunidades criadas pela organização contribuindo para a motivação e maior produtividade dos trabalhadores. O autor aponta cinco premissas que deverão ocorrer para o sucesso da gestão de carreiras:

- i) *"Integração do planeamento dos recursos humanos com a gestão das carreiras, isto é, os trabalhadores deverão ter oportunidade de rotação e de formação profissional;*
- ii) *Desenho de percursos: equacionar soluções para manter os trabalhadores apostando na sua valorização, prevendo percursos profissionais verticais (de promoção), percursos horizontais (transferência) e oblíquos (promoção com transferência);*
- iii) *Divulgação de informação sobre oportunidades de emprego presentes e futuras: poderá ocorrer sobre a forma de fontes de informação sobre carreiras como jornais, revistas, vídeos; listagem de oportunidades internas e boletins internos; seminários; assessoria e consultadoria no desenvolvimento da carreira e grupos de trabalho para conhecer a realidade da organização;*
- iv) *Política de formação e de desenvolvimento profissional;*
- v) *Novas formas de intervenção a nível de mudança e consequente impacto nos recursos humanos."*

A revisão da literatura no domínio de gestão de recursos humanos permitiu-nos compreender a forma como uma organização poderá admitir, transferir ou promover trabalhadores. De facto, este assunto é bastante relevante, uma vez que, é nosso propósito conhecer o modo como se processa a gestão da carreira dos educadores de infância e os critérios de selecção requeridos para a função de supervisor da educação pré-escolar da instituição educativa onde vamos realizar o nosso estudo.

3. Avaliação de desempenho

Fernandes e Caetano (2002) consideram que, actualmente os factores competitivos de uma organização não se restringem aos recursos financeiros ou tecnológicos, mas sim aos profissionais que a compõem. É comumente aceite que quando mais motivados os profissionais estiveram, maior o índice de produtividade que a organização alcança. Segundo estes autores (idem: 359), a avaliação de desempenho tem um papel fulcral nas organizações, não só ao nível da produtividade, mas também *“ao nível das suas relações com a selecção, a formação, desenvolvimento profissional, promoção e remuneração da organização.”*

Caetano (2008a: 1) considera que, a avaliação de desempenho:

“pode ter um impacto significativo sobre a produtividade do trabalho, quer directamente enquanto processo de controlo de desempenho, quer indirectamente através das suas relações com a selecção, formação, desenvolvimento profissional, promoção e remuneração dos colaboradores da organização”.

Para se implementar um processo de avaliação de desempenho é necessário que a organização defina os objectivos que pretende alcançar com a sua aplicação. Vários autores se têm debruçado sobre este assunto. Mc Gregor (in Fernandes e Caetano, 2002) considera que os objectivos que levam uma organização a implementar um sistema de avaliação de desempenho se prendem com a satisfação de três necessidades: uma da organização e duas do indivíduo. A nível organizacional, a avaliação de desempenho ajuda nas decisões relacionadas com a transferência, promoção e remuneração. Ao nível do indivíduo, a avaliação permite ao profissional conhecer a apreciação que é realizada sobre o seu desempenho e tentar melhorar nos aspectos apontados. Lazer e Wikstrom (in idem, 2002) atribuem à avaliação de desempenho, tal como Mc Gregor, um meio para a organização tomar decisões administrativas como a gestão de salários, transferências e despedimentos. Já Cleveland et al (Fernandes e Caetano, 2002) consideram que as empresas utilizam a avaliação de objectivos com três objectivos:

i) comparações interindividuais (gestão salarial, promoções, despedimentos, comparação de desempenho dos trabalhadores);

ii) comparações intra-individuais (identificação de necessidades de formação, feedback ao profissional sobre o seu desempenho, identificação dos pontos fortes e dos que carecem de melhoria); e

iii) sistema de manutenção (planeamento das necessidades de transferência futuras, determinar necessidades de formação, avaliar os objectivos propostos aos colaboradores e identificar as necessidades organizacionais).

Caetano (in Fernandes e Caetano, 2002: 361) integrou os objectivos em três categoriais gerais:

i) a manutenção e desenvolvimento da organização que incluem os seguintes aspectos:

“determinar as necessidades de formação ao nível da organização; analisar o grau de realização dos objectivos; identificar as necessidades de formação e de desenvolvimento organizacional e negociar objectivos para o período seguinte”;

ii) desenvolvimento individual que inclui as seguintes metas: “reconhecer o desempenho individual; identificar as deficiências do desempenho e dar feedback sobre o desempenho do colaborador”; e

iii) gestão de recompensas que inclui os seguintes aspectos: “decidir sobre a atribuição de prémios e outros benefícios; e decidir sobre as remunerações. “

Caetano (2008b) resume três metáforas que se encontram subjacentes à avaliação de desempenho: do teste, do processador de informação e política. A metáfora do teste, segundo a qual, *“a eficácia da avaliação de desempenho depende fundamentalmente do grau em que se consigam minimizar os erros de cotação ou classificação de modo a poderem fazer-se julgamentos exactos da pessoa-alvo.”* A metáfora do processamento da informação analisa as regras que orientam e elaboram os julgamentos que são efectuados sobre o desempenho. Por fim, a metáfora política analisa o contexto organizacional e os jogos de interesse na emissão de juízos sobre o desempenho. Este autor propõe um cenário integrador, no qual, avaliador e avaliado expressam as suas

opiniões sobre o desempenho numa relação negociada, no qual o contexto, a estratégia da organização e os objectivos do sistema de avaliação também terão de ser contemplados.

4. Missão

A palavra missão significa *“incumbência, cargo ou função nobre a cumprir”*.⁴ De acordo com Laruccia (s.d.: 2), todas as organizações necessitam de uma missão orientadora, que permita aos seus colaboradores e clientes conhecerem o que a organização representa e o que pretende atingir. A mesma autora afirma que na missão de uma organização deve conter a razão de ser da empresa, *“aquilo que justifica a sua existência, uma definição sucinta e precisa da empresa com base nos factores culturais, formados pelo conjunto de crenças e valores das pessoas da empresa.”*

Kotler (citado por Turra, 2002: 22) considera que

“uma missão bem difundida desenvolve nos funcionários um senso comum de oportunidade, direcção, significância e realização. Uma missão bem explícita actua como uma mão invisível que guia os funcionários para um trabalho independente, mas colectivo, na direcção da realização dos potenciais da empresa.”

Cardona e Rey (2008: 68) acentuam a missão relacionada com o conceito de identidade, definindo missão como: *“la contribución que caracteriza la identidad de un grupo u organización.”*

A missão deve ser escrita e assimilada por todos os que colaboram com a organização, devendo traduzir a filosofia e deontologia da empresa, constituindo uma fonte de motivação.

Cardona e Rey (2008) consideram alguns passos que podem ser úteis na definição da missão de uma organização:

⁴ <http://www.infopedia.pt/pesquisa-global/missao>, disponível a 14/6/2011.

- i) envolver os colaboradores no processo de definição da missão;
- ii) redigir a missão de uma forma simples e sucinta, de forma a englobar toda a actividade;
- iii) a missão tem de ser aprovada pela Direcção, Administração da empresa; e
- iv) a missão poderá ser alterada, se estritamente necessário (por exemplo, em situações de fusão ou venda da empresa).

Em relação a este último ponto, Laruccia (s.d.) considera que “ a missão deve ser uma orientação a longo prazo, para dez ou vinte anos, pois não seria conveniente rever a missão com frequência, a cada mudança da economia. Só é viável redefinir a missão, se a empresa não tem mais credibilidade ou não dispõe de uma orientação firme a seguir.”

A revisão bibliográfica elaborada neste capítulo permitiu-nos compreender quão importante é a prática de gestão de recursos humanos numa organização. Na instituição de educação e ensino onde estamos a realizar a nossa investigação, quais os critérios de recrutamento e selecção que utilizam para o supervisor pedagógico? Como se processa a gestão da carreira profissional das educadoras de infância? Qual a missão da instituição? Estas são algumas das questões que tentaremos responder para poder caracterizar o processo de supervisão pedagógica da educação pré-escolar na instituição de educação e ensino particular e cooperativo.

Capítulo III- Conceito de Competência

1. Conceito de competência

Que competências consideram relevantes os educadores da instituição de ensino onde estamos a realizar a nossa investigação num supervisor pedagógico da educação pré-escolar?

Uma vez que o propósito deste trabalho consiste na elaboração de um perfil de competências, urge aprofundar o pensamento dos autores sobre este conceito.

O conceito de competência não encerra em si uma coerência, uma vez que vários autores preferem utilizar o termo *skill* (Harvey, in Cascão, 2004: 26). Landsheere (in Parente 2008: 44) considera que a competência *"não é uma aplicação isolada das capacidades cognitivas, afectivas ou psicomotoras, mas de várias capacidades combinadas em estruturas adaptadas a uma situação particular."* Verifica-se, nesta definição, uma articulação com a acção. Já Montmollin (in Parente: idem) entende o conceito de competência como plural, classificando-a como um conjunto: *"são conjuntos estabilizados de saberes e de saberes-fazer, de condutas-tipo, de procedimentos standardizados, de tipos de raciocínio."* Para Roldão (2004: 19), *competency* tem *"um carácter integrador e mobilizador de um conjunto vasto de conhecimentos."*

Existe uma pluralidade de definições conceptuais, que foram sistematizadas por Mirable (in Cascão: 2004: 27). De acordo com este autor, ao utilizar-se o termo competência, estamos a relacionar outros termos tais como: capacidade (*ability*), comportamento (*behaviour*), crenças (*beliefs*),

conhecimento (*knowledge*), habilidades (*skills*), proficiência (*proficiency*), valores (*values*), entre outras.

Segundo a concepção de Perrenoud (2007: 15, 16), um autor de referência sobre a noção de competência no ensino, a concepção de competência designa *“uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações.”* Para o mesmo autor, as *“competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (Le Boterf, 1997)”* Será que o supervisor pedagógico da educação pré-escolar apenas necessita de competências profissionais para exercer a sua função? Na revisão da literatura efectuada encontrámos concepções de outros autores que nos parecem relevante referir.

Harvey (in Cascão, 2004: 22) construiu o modelo KASO para sistematizar o conceito de competência na base dos quatro elementos seguintes:

- i) *“Knowledge (conhecimento), isto é, a “informação necessária e específica para realizar as tarefas de uma função”;*
- ii) *Ability (habilidade), que “resulta de conceitos tais como a inteligência, orientação espacial e tempo de reacção.”*
- iii) *Skill (habilidade), ou seja, a “proficiência no uso de instrumentos e equipamentos na função”;*
- iv) *Others (outras), engloba características adicionais para desempenhar bem a função que inclui: “habilidades de realização, atitudes, personalidade e outras características pessoais exigidas.”*

Este modelo tem sido alvo de críticas por alguns autores (McClelland (1976) e Spencer e Spencer (1993), uma vez que o consideram demasiado psicométrico. Estes dois últimos autores (in Cascão, 2004:23) apresentam o conceito de competência definindo-a como *“uma característica subjacente de um indivíduo que tem uma relação causal com critérios de eficácia e/ou realização superior num trabalho ou situação.”* Efectuam a distinção entre competências centrais e periféricas. As competências centrais incluem os traços, os motivos, que estão no cerne da personalidade do indivíduo, logo apresentam maior dificuldade de desenvolvimento. As competências periféricas compreendem as habilidades e apresentam maior facilidade de desenvolvimento. Spencer e Spencer (in Gouveia, 2007: 48) apresentaram ainda o “modelo do icebergue”. Este propõe a existência de uma linha divisória

entre as competências de índole interna (inputs) e as de carácter externo (outputs). Os inputs são a parte invisível, situam-se na parte inferior do icebergue e consideram as motivações da pessoa, os traços de personalidade, o seu auto-conceito e os valores. Estas competências relacionam-se com o interior do indivíduo. Na parte superior do icebergue, encontram-se as competências identificadas como as mais visíveis. Incluem-se aqui, as habilidades (*skills*) e o conhecimento.

Hofritcher e Spencer (in Cascão, 2004: 31) consideram que as competências, tanto são conhecimentos, habilidades, como outros comportamentos que desempenhem conhecimentos superiores, motivação, auto-conceito, etc. Zweel (in Cascão, 2004: 41), apresenta uma tipologia de competências na qual diferencia:

- i) *“competências distintivas: competências que diferenciam os realizadores superiores dos medíocres”;*
- ii) *competências de entrada: competências que exigem um nível mínimo de proficiência para a realização de um trabalho de sucesso;*
- iii) *competências transformacionais: competências que exigem uma preocupação no seu desenvolvimento e poderão levar a uma melhoria no desempenho;*
- iv) *competências transversais: implicam a transferência de conhecimentos para outras funções.”*

Ceitel (2006: 109) apresenta cinco componentes que deverão estar associados às competências: saber, saber-fazer, saber-estar, querer-fazer e poder-fazer. O saber está associado ao conjunto de conhecimentos que permitem ao sujeito executar a sua função. O saber-fazer refere-se ao conjunto de habilidades e destrezas que permitem que a pessoa seja capaz de aplicar os conhecimentos que possui nas diferentes situações que vão surgindo no contexto profissional. O saber-estar refere-se à concordância que deverá existir entre os comportamentos com as normas e regras organizacionais e do grupo de trabalho relacionado com atitudes e interesses do titular da função. O querer-fazer refere-se à parte motivacional. O profissional deverá querer realizar e desenvolver os comportamentos que compõem as competências. O poder-fazer implica dispor na organização de todos os meios e recursos necessários ao desempenho dos comportamentos associados às competências. Cada comportamento associado a uma determinada competência é produzido pelo efeito das cinco componentes. Adoptámos o

diagrama de Ceitili (2006: 110) como forma de esquematizar as componentes referidas.

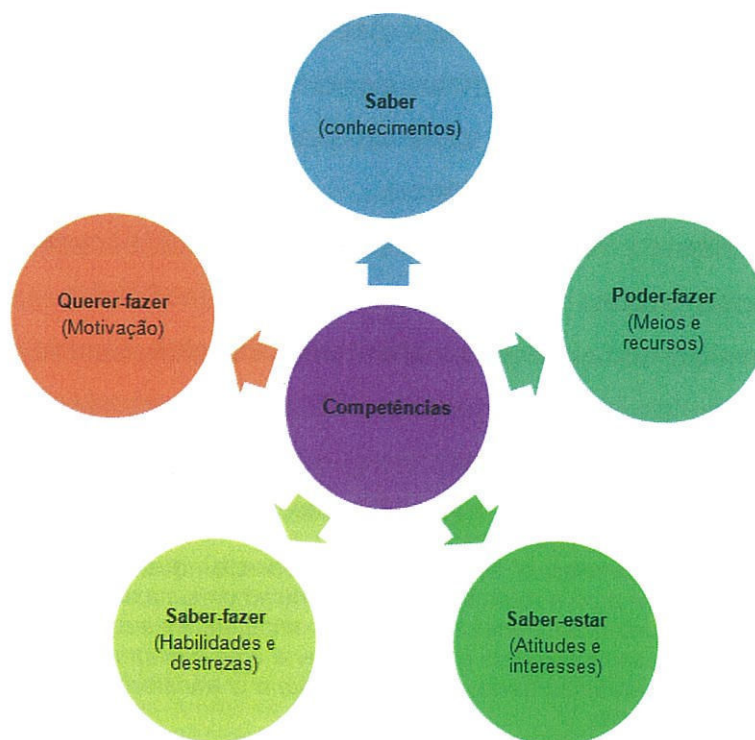


Figura 4- As cinco componentes de uma competência (Ceitili, 2006: 110)

De acordo com Roldão (2004: 20), “*existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (ou problema, ou questão, ou objecto cognitivo ou estético...*”

Na nossa visão, parece-nos que esta definição contempla o que um supervisor deverá possuir: um conjunto de conhecimentos *à priori* que, posteriormente, procede à sua selecção e integração na resolução de determinada questão ou na execução de determinada função.

2. Modelos organizacionais de competências

Cascão (2004), tendo em vista uma organização apresenta quatro modelos de competências:

i) o modelo universal de competências permite criar uma cultura comum, uma vez que, actua como um instrumento de referência para todos os que colaboram na organização, independentemente da posição e da função que desempenhem;

ii) o modelo de competências pela posição que desenvolve modelos diferentes para todas as posições, o que exige uma grande quantidade de competências;

iii) o modelo de competências pela função que é o mais utilizado e em que cada posição dentro da função tem definidas as suas competências; e

iv) o modelo de competências pelo nível e posição/função que diferencia os vários níveis de conhecimento em posições ou funções e depois estabelece graus de competência para cada nível. À medida que a competência vai

ênica (Ceitili, 2006: progredindo, o grau de proficiência também se torna mais elevado.

Os modelos referidos por Cascão (2004) não estão isentos de críticas.

existe competência Aliás, Zwell (in Cascão, idem: 50), um dos precursores dos modelos é capaz de mobilizar contemporâneos", sugeriu um modelo universal apontando a criação de três seleccioná-los e integrá-los de posição: individual, gestão e executivo. É utilizado um modelo para a, ou questão, ou obdos os que desempenham funções na organização e acrescentado um conjunto de competências para os que ocupam posições superiores, ou seja, não contempla o que executivos. Este autor também apresenta a mesma sugestão para melhorar conhecimentos à priori modelo de competências pela função: diferenciar o trabalho entre as várias funções da organização e entre os executivos, gestores e colaboradores. a função.

Para elaborar o perfil de competências do supervisor na educação pré-escolar da instituição de ensino onde vamos realizar a nossa investigação, iremos como base um modelo de competências pela posição-função, inspirado em Cascão (2004), uma vez que, definiremos as competências que o

2. Modelos organizacionais de competências

Cascão (2004), tendo em vista uma organização apresenta quatro modelos de competências:

i) o modelo universal de competências permite criar uma cultura comum, uma vez que, actua como um instrumento de referência para todos os que colaboram na organização, independentemente da posição e da função que desempenhem;

ii) o modelo de competências pela posição que desenvolve modelos diferentes para todas as posições, o que exige uma grande quantidade de competências;

iii) o modelo de competências pela função que é o mais utilizado e em que cada posição dentro da função tem definidas as suas competências; e

iv) o modelo de competências pelo nível e posição/função que diferencia os vários níveis de conhecimento em posições ou funções e depois estabelece graus de competência para cada nível. À medida que a competência vai progredindo, o grau de proficiência também se torna mais elevado.

Os modelos referidos por Cascão (2004) não estão isentos de críticas. Aliás, Zwell (in Cascão, idem: 50), um dos precursores dos modelos “contemporâneos”, sugeriu um modelo universal apontando a criação de três níveis de posição: individual, gestão e executivo. É utilizado um modelo para todos os que desempenham funções na organização e acrescentado um conjunto de competências para os que ocupam posições superiores, ou seja, os executivos. Este autor também apresenta a mesma sugestão para melhorar o modelo de competências pela função: diferenciar o trabalho entre as várias funções da organização e entre os executivos, gestores e colaboradores.

Para elaborar o perfil de competências do supervisor na educação pré-escolar da instituição de ensino onde vamos realizar a nossa investigação, teremos como base um modelo de competências pela posição-função, inspirado em Cascão (2004), uma vez que, definiremos as competências que o

supervisor da educação pré-escolar deverá possuir para o exercício da sua função, que se encontra numa função hierarquicamente superior. Este perfil será adaptado á especificidade desta instituição.

3. Competências do supervisor pedagógico

A literatura refere que, para apoiar os professores, o supervisor deverá possuir um conjunto de competências. Aliás, vários são os autores que sugerem atitudes, competências e capacidades para os supervisores. Alarcão (2002) foi a única autora, na revisão da literatura que efectuámos, que considera ingénua a definição *a priori* de competências exactas para o supervisor, uma vez que se o mundo se encontra em constante evolução, logo a escola também acompanha essa mudança, e por isso mesmo, as competências do supervisor deverão estar a par dessa evolução, ainda que isso implique, uma redefinição constante. Desta forma, a autora (2002: 233) classifica como “*indicadores de função exemplificativa*” as competências que sugere.

Bailey (in Harris, 2002: 153) efectuou um inquérito a vários supervisores da área do Texas para validar competências de supervisão. Os resultados foram agrupados em cinco competências profissionais, dentro das quais se incluíam sub-competências, a saber:

- i) “Competências de desenvolvimento curricular (estabelecimento de objectivos, design de unidades de ensino e desenvolvimento e adaptações curriculares);
- ii) Competências de desenvolvimento de materiais (avaliação e selecção de materiais de ensino, produção de materiais de ensino e avaliação da utilização de recursos para o ensino);
- iii) Competências pessoais para o ensino (desenvolvimento de um plano de recrutamento de pessoal, recrutamento e selecção de pessoal, atribuição de tarefas ao pessoal);
- iv) Competências de proporcionar formação contínua (supervisionar de uma forma clínica, planeamento para o crescimento individual, estruturação de sessões de formação, condução de formação contínua, treino de liderança, avaliação de necessidades, desenvolvimento de um plano para o professor, redacção de uma proposta para um projecto, estruturação de um módulo de auto-instrução e estruturação de um programa de formação);
- v) Competências de avaliação do ensino (observação e análise do ensino, concepção de um questionário, entrevistas aprofundadas e análise e interpretação de dados).”

Alguns autores (Alpert, Gallesich, Champagne e Hogan, in Harris, 2002) atribuem ainda aos supervisores pedagógicos as competências de consultadoria e de coordenação.

Alarcão (2002: 234) refere que a concepção de um supervisor implica competências de diversa natureza:

- i) *“interpretativas (leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e capacidade de observação para, antecipadamente, detectar desafios emergentes);*
- ii) *análise e avaliação (de situações, desenvolvimentos, projectos, desempenhos);*
- iii) *dinamização da formação (apoio e estímulo como unidades de aprendizagem colaborativa, mobilização e gestão de saberes, estratégias, atenção a necessidades emergentes, apoio na sistematização do conhecimento produzido);*
- iv) *relacionais (mobilização de pessoas, capacidade de comunicação, gestão de conflitos, empatia).”*

Alfonso et al, (in Alarcão, 1999) atribuem aos supervisores competências de cariz técnico, humano e de gestão de formação. Já Zimpher e Howey (in idem) identificam quatro categorias de competências: técnica, clínica, pessoal e crítica.

Mosher e Purpel (in Alarcão e Tavares, 2007b: 73) esperam que um supervisor possua sensibilidade para se aperceber dos problemas pedagógicos e das suas causas; capacidade de analisar, conceber, decifrar e conceptualizar problemas; competências de comunicação, para que perceba as opiniões e sentimentos dos professores, e expresse claramente as suas opiniões e pontos de vista; competências em desenvolvimento curricular e articulação da teoria com a prática e responsabilidade social, ancorada em noções claras acerca das finalidades da educação.

Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2010: 112, 113) relevam as competências interpessoais num supervisor classificando-as em dez categorias: prestar atenção, clarificar, encorajar, servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções, negociar, orientar, estabelecer critérios e condicionar. Utilizamos a tradução das categorias propostas por Alarcão e Tavares (2007b). Explicaremos cada uma destas competências:

- i) *prestar atenção: escutar o supervisando com todo o corpo e ao longo do seu discurso, mostrar alguns sinais não-verbais, tais como, acenar com a cabeça, que indicam que está a ouvir;*

ii) clarificar: questionar o supervisando e resumindo o que foi dito para clarificar os pontos de vista. Poderá utilizar expressões como: “se eu bem entendi...Quer explicar melhor o que está a pensar?”;

iii) encorajar: utilizar expressões verbais (como “sim sim, estou a compreender, continue o seu discurso, ah, estou a entender o que me está a tentar dizer”) pretendendo ajudar o supervisando a continuar a explicação das suas ideias;

iv) reflectir/servir de espelho: efectuar uma síntese do que o supervisando diz parafraseando-o: “estou a entender o que está a dizer, então o objectivo é...”;

v) dar opinião: ouvir o supervisando e sugerir algumas alternativas, opiniões que lhe pareçam úteis: “Este é o meu ponto de vista..., O que poderá ser feito é..., Gostaríamos que considerássemos que...”;

vi) ajudar a encontrar soluções durante o debate de um determinado problema, o supervisor vai encaminhando o supervisor utilizando expressões como: “vamos parar um pouco e cada um vai escrever o que poderemos fazer. Tem alguma ideia para resolvermos esta situação? Vamos pensar no que poderemos fazer para ultrapassar este obstáculo.”;

vii) negociar: encaminhar a conversa com o supervisando de modo a haver uma negociação entre ambos. No discurso do supervisor são utilizadas expressões como: “estamos de acordo até a este ponto? Como podemos mudar, de forma a ser aceitável para os dois? Comprometemo-nos, então a encontrar uma solução aceitável para os dois?”;

viii) orientar: o supervisor tem de transmitir ao supervisando o que tem de ser feito: “ Como pode verificar, as alternativas são: decidi que temos de elaborar este documento até .., quero que faça..., a nossa política será....”;

ix) estabelecer critérios: o supervisor terá de estabelecer critérios e prazos para alcançar alguns objectivos. Poderão ser utilizadas expressões como: “Na próxima segunda-feira, vamos rever essa situação..., Fica então acordado que antes da próxima observação terá de me enviar atempadamente a planificação.”; e

x) reforçar/ condicionar: O supervisor ao estabelecer critérios terá de relembrar as possíveis consequências, estas poderão ser positivas: “Eu sei que é capaz! Confio nas suas capacidades!”, ou, negativas: “ se não conseguir terminar dentro dos limites temporais que estabelecemos, o artigo já não será entregue, tem de compreender que se esta situação não for resolvida a tempo, implicará...”.

Aquando da explicação da figura 2 (Supervisão e o desenvolvimento das escolas, adaptado de Glickman, Gordon e Ross-Gordon, 2010), além do conhecimento e das competências interpessoais, eram necessárias, também competências técnicas para um processo supervisivo de qualidade. Estas situam-se entre a observação, a planificação, monitorização e avaliação do processo. A observação funciona como a base das evidências recolhidas pelo supervisor sobre o professor. O supervisor deverá criar em conjunto com o seu supervisando instrumentos de observação. Glickman, Gordon e Ross- Gordon (2010: 238) reiteram a importância dos instrumentos de observação formativos: “ (...) *used to describe what is occurring in a classroom (...) is a means for professional growth and instructional improvement.*” Poderão ser usados instrumentos de observação quantitativos e qualitativos e a opção por estes instrumentos depende do propósito e do foco de observação (Glickman et al., 2010). As observações quantitativas implicam a definição de categorias do que se pretende observar, como por exemplo, frequência de comportamentos, tipos de questões e são sujeitas, posteriormente a tratamento estatístico. Os autores sugerem alguns instrumentos quantitativos como: a frequência de categorias (define se determinado comportamento ocorreu e com que frequência), o indicador de *performance* (permite verificar se os indicadores referidos no instrumento foram observados), o diagrama visual (implica o uso de câmaras de vídeo ou de gravadores áudio na sala de actividades) e o fluxograma de utilização do espaço pelo professor (permite o registo dos movimentos do professor pela sala num período de tempo estipulado). Para as observações qualitativas, o supervisor e o supervisando poderão utilizar como instrumentos: *registo de notas* (o supervisor regista todas as interações verbais ocorridas na

sala entre os diferentes actores: educador-criança e criança-educador; a observação também poderá incidir sobre um foco de observação acordado previamente); narrativas (o supervisor regista o que atraiu a sua atenção durante a sua presença na sala), observações participantes (o supervisor participa na actividade, integra-se na turma e interage com as crianças tirando notas que, após a observação, lhe permitem redigir um texto com maior quantidade de informação), questionário (com questões sobre determinados tópicos do que se pretende observar) e *educational criticism* (instrumento de observação participante fundido com a descrição e a interpretação. A sala é olhada como se de uma pintura se tratasse.) Existe ainda um instrumento de observação que poderá ser considerado de tipo misto, uma vez que é uma simbiose das observações quantitativa e qualitativa. Este instrumento é designado pelos autores de *Tailored Observation Systems* e permite recolher quatro tipos de informação: chamada do professor pelos alunos, a resposta pelos alunos às questões colocadas como correcta ou incorrecta, a atitude do professor com os alunos para os motivar a participar, e com os alunos que não responderam correctamente e o número de vezes que o professor transmite feedback após uma resposta acertada pelo aluno. Cada tipo de informação é representado por um código gráfico.

A planificação envolve o planeamento de todas as tarefas que são necessárias para atingir um determinado objectivo que o supervisor e os supervisandos delinearam. O supervisor deverá criar um plano pessoal diário que lhe permita agendar todas as tarefas que tem de efectuar. Neste deverão estar contemplados tempo para observação de aulas, reuniões com a Direcção e reuniões de acompanhamento com professores.

O supervisor deverá possuir ainda competências avaliativas. Estas permitem: antecipar, prever a acção do formando; regular, monitorizar o processo que o supervisando se propôs a cumprir e avaliar. Todo este processo implica a reflexão antes da acção, na acção e sobre a acção (Schön, 1987). Day (in Severino, 2007) aponta quatro pressupostos para a prática reflexiva que poderão ser considerados relevantes para a prática supervisiva, a saber: um processo de resolução de problemas manifestado através de um

posicionamento que o supervisor deverá assumir perante a investigação e a pesquisa, perspectivada como um *continuum* inserido num determinado contexto.

Na avaliação de professores, é utilizada, normalmente, a avaliação formativa. Este tipo de avaliação tem como objectivo promover o crescimento profissional dos professores e melhorar o processo ensino-aprendizagem. A avaliação funciona como um processo contínuo que contempla a evolução do docente. Mc Greal (in Glickman, Gordon e Ross-Gordon, 2010) propôs que além da observação de aulas, poderia acrescentar-se mais elementos ao processo avaliativo. Louvores, participação em projectos, jogos, e outros, que poderiam constituir parte integrante do processo formativo adequado às necessidades de cada docente. É ainda referida um outro tipo de avaliação formativa que contempla a auto-avaliação, na qual o professor assume toda a responsabilidade do processo. Esta poderá ser realizada através da análise de registos de vídeo das aulas, análise dos resultados de inquéritos preenchidos pelos alunos e pelos pais, recolha de opiniões sobre o seu desempenho com colegas, elaboração de reflexões e elaboração de um portefólio.

Aliás, Alarcão (2002: 232) defende que os supervisores têm de “*saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação e monitorização.*”

Gordon (in Ludovico, 2007) destaca algumas características importantes num supervisor nomeadamente: compromisso para disponibilizar tempo pessoal e atenção ao supervisando, ser uma pessoa de elevada competência profissional, demonstrar respeito pessoal e profissional pelos supervisandos, mostrar maior interesse em facilitar do que controlar, demonstrar coerência e exigência, partilhar informação científica e actualizada, e mostrar interesse em ajudar o supervisando. Sergiovanni e Starratt (2007: 17) reiteram as ideias apresentadas: “(...) *but day-to-day supervision might emphasize pleasant and cordial relationships, building teachers up (telling them, for example, how important they are), encouraging positive attitudes, and rewarding teachers who conform.*”

Nas concepções apresentadas verificamos o quão importante é a dimensão relacional (dar atenção, compreender, ajudar, demonstrar respeito) do processo supervisoivo que ocorre entre dois actores: o supervisor e o supervisando. Deverá ser uma relação de cooperação e colaboração, em que ambos são co-construtores do conhecimento e da prática numa relação dialéctica pautada por um clima de diálogo, abertura e confiança. A dimensão comunicacional assume uma extrema importância na transmissão de opiniões e no encorajamento. Gonçalves e Gonçalves (in Severino, 2007) referem quatro processos comunicativos nas relações de supervisão: o diálogo de aconselhamento, o *feedback*, a comunicação não verbal e a metacomunicação. O diálogo de aconselhamento deverá ser franco, empático, sincero e descritivo. O *feedback* é uma estratégia muito utilizada na supervisão. Alarcão (2010: 20) define *feedback* como “*todo o diálogo que apoia a aprendizagem tanto em situações formais como informais.*” De acordo com Askew e Lodge (in Alarcão, 2010: 20), o *feedback* co-construtivo possui algumas características tais como: *dialógico, democrático, bidireccional, de resposta partilhada, reflexivo situado, metacognitivo, problematizador e potenciador de aprendizagens.* Segundo a mesma autora, existe uma tipologia de *feedbacks* consoante os estilos de cada supervisor. O *feedback* co-construtivo é considerado um instrumento fundamental para a comunicação no processo supervisoivo. Na concepção de Cooper e Saunders (in Severino, 2007) referem que o *feedback* deverá ser transmitido colocando-se a tónica mais nos aspectos positivos, referindo os negativos como passíveis de melhoria. A comunicação não verbal possibilita que o supervisor interprete as mensagens não verbais que, por vezes, o supervisando, não verbaliza, por receio de ser mal interpretado. A metacomunicação possibilita ao supervisor pensar sobre a sua própria comunicação no momento de transmissão de *feedback* ao supervisando. É interessante verificar que, para além de Mosher e Purpel (in Alarcão e Tavares, 2007), Alarcão e Tavares (2007b), Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2003), Gonçalves (2010), Conlow (2010), Vieira (2010), também Paiva, Barbosa e Fernandes (2010) reiteram a importância da comunicação no processo supervisoivo. Num estudo efectuado por estas autoras (2003 e 2005), um dos

temas de enfoque foi o discurso supervisivo. Para isso, aplicaram uma “grelha de análise do discurso do supervisor” baseada na literatura sobre formação reflexiva de professores (Korthagens, 1982; Zeichner et al., 1988; Smyth, 1989; Vieira, 1993; Tomlinson, 1995; Glickman, Gordon e Ross-Gordon, 2001 in Paiva, Barbosa e Fernandes (2010: 95). Efectuámos uma pequena adaptação nesta grelha que poderá ser analisada no anexo A. São apontadas quatro categorias de análise do discurso, nomeadamente: descrição da acção, interpretação/confronto, reconstrução e receptividade. O supervisor deverá ter presente nas suas competências comunicativas estas quatro características.

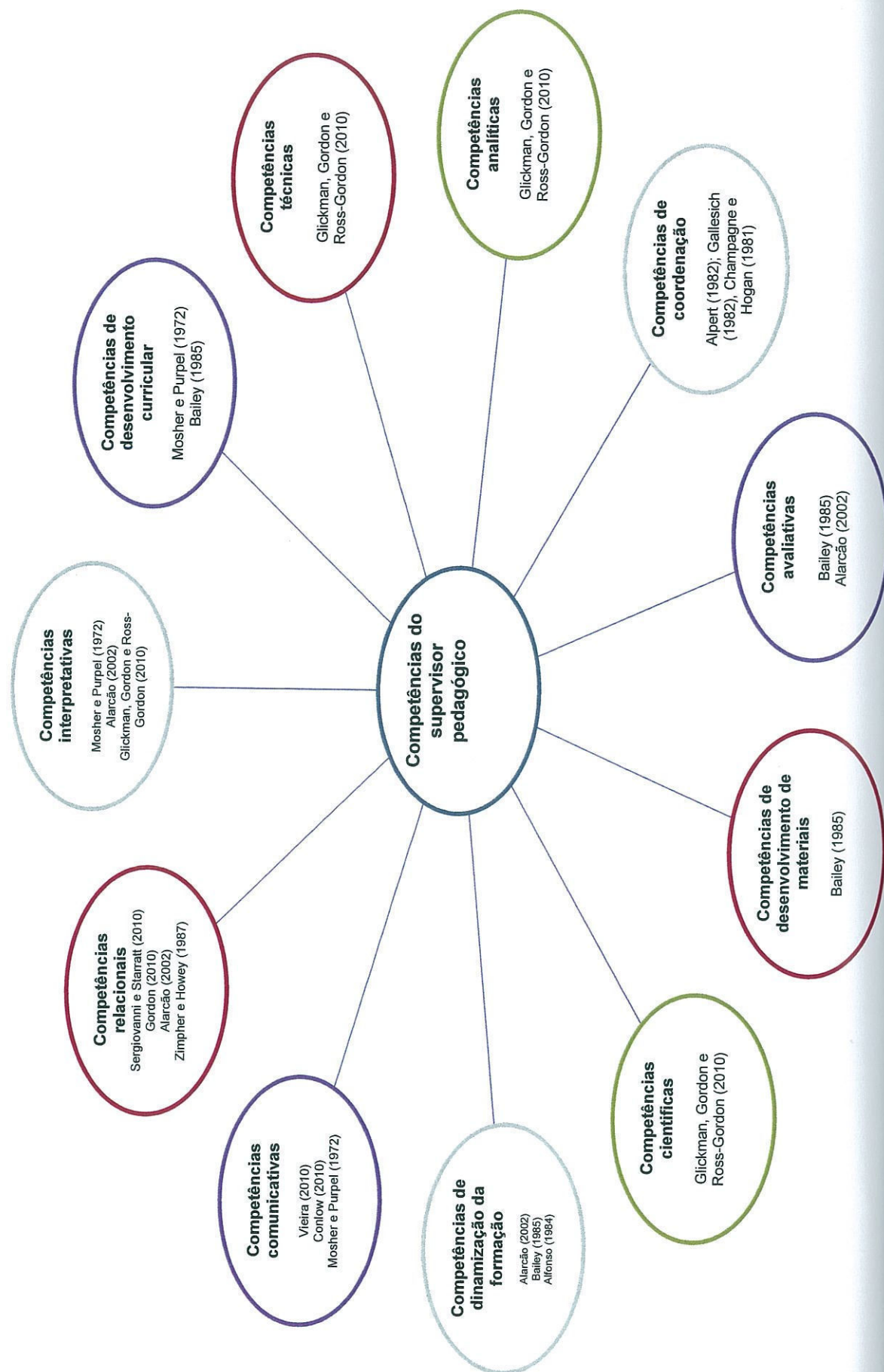
Conlow (2001) sintetiza as competências que um supervisor deverá possuir. Depois de as examinar, integramo-las em categorias: pessoais (ser honesto, educado, respeitador e competente), interpessoais (compreender as dinâmicas de trabalho entre as pessoas, apoiar e orientar os outros e influenciar os outros através do tipo de poder pessoal (levá-las a querer desempenhar aquela função), comunicativas (manter uma comunicação eficaz), desempenho (criar expectativas e definir objectivos claros, dar feedback positivo, supervisionar com flexibilidade). Este autor sublinha a importância da colaboração entre o supervisor e os supervisandos, reiterando a ideia de que o supervisor trabalha em parceria com os supervisandos e não estes que trabalham para o primeiro.

Integrado num sistema de supervisão de estagiários, Vieira (2010: 38,39) dá grande relevância ao processo de comunicação, considerando o papel do supervisor bastante importante. Assim, o supervisor deverá possuir as seguintes características: *“a criação de um clima favorável ao diálogo reflexivo, o qual implica uma comunicação dialógica através da democratização das relações supervisivas”* (Vieira in Waite, 1995). A autora propõe alguns critérios que deverão estar presentes numa relação de comunicação entre o supervisor e o supervisando tais como: (inter)compreensão, informatividade, focalização, problematização, negociação, colaboração, receptividade, transparência, meta-comunicação, avaliação participada, negociação de critérios e perspectivas e a validação intersubjectiva dos juízos que se tecem. Estes critérios encontram

alguma equivalência com as dez categorias apresentadas por Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2010) exploradas na página 44 deste estudo.

Parece-nos que, de toda a revisão bibliográfica efectuada e considerando as diferentes perspectivas que emergiram da análise se complementam, como poderá ser analisado no quadro-síntese apresentado na página 52.

Figura 5 - As competências do supervisor pedagógico



Capítulo IV- Educação pré-escolar

1. Análise da política global da educação pré-escolar

Uma vez que o nosso estudo se realizará na educação pré-escolar, cremos que é relevante efectuar uma análise da política global da educação pré-escolar.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)⁵, Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, estabelece o quadro geral do sistema educativo português. O artigo 5º refere-se à Educação Pré-Escolar, que se destina a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no primeiro ciclo do ensino básico, sendo a sua frequência facultativa. A educação pré-escolar é realizada em articulação com a família. São referidos como objectivos da educação pré-escolar: estimular as capacidades de cada criança, favorecendo a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades, contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança; favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança, desenvolver a formação moral da criança e o sentido de responsabilidade associado ao da liberdade, fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade, desenvolver capacidades de expressão e comunicação, a imaginação criativa, e estimular a

⁵ Poderá ser consultado no site <http://www.fenprof.pt/?aba=27&emid=115&ecat=84&edoc=1174>, disponível a 14/5/2011.

actividade lúdica, incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva e proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança. Na LBSE os educadores de infância são os docentes que trabalham com a faixa etária dos três aos cinco anos, embora, o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto, anexo nº1, I), já refira que a função de educador também capacita para o desenvolvimento de funções educativas com crianças com idade inferior a três anos. Nas instituições de ensino privado é frequente existir creche. Na instituição em que estamos a realizar a investigação, a creche constitui parte integrante do pré-escolar.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro)⁶, consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar. Neste documento, a educação pré-escolar constitui a primeira etapa da educação básica, é o primeiro nível de ensino da criança; é a base de todo o processo educativo, e destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos de idade e o momento de ingresso no ensino básico. Apesar da sua frequência não ser obrigatória é considerada como parte integrante do sistema educativo constituindo o primeiro contacto da criança com o mundo social mais alargado que o ambiente familiar, o que lhe confere características organizacionais muito próprias. Esta lei preconiza como princípio geral que: *“a educação pré-escolar é complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”*.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto)⁷, constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador na sua prática pedagógica. Não são nem um programa, nem um currículo, antes um conjunto de opções educativas. Pretendem contribuir para melhorar a qualidade da educação pré-escolar. Neste documento o

⁶ Poderá ser consultado no site: http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2Attachments/17/Lei%20_5-97.pdf, disponível a 14/5/2011.

⁷ Poderá ser consultado no site http://www.min-edu.pt/data/Orientacoes_curriculares_preescolar.pdf, disponível a 14/5/2011.

desenvolvimento e a aprendizagem são apresentadas como duas vertentes indissociáveis, de que depende também o reconhecimento da criança como o sujeito do processo educativo, a articulação das diferentes áreas de conteúdo e a exigência de uma pedagogia diferenciada, com vista a atender à especificidade, necessidades e interesses de cada criança. A educação pré-escolar visa o desenvolvimento integral da criança e tem características próprias que a distinguem dos outros níveis de ensino. Enquanto acto educativo baseia-se em experiências significativas as quais se desenvolvem num ambiente estimulante, acolhedor e favorecedor das aprendizagens. Constituem objectivos gerais pedagógicos para a educação pré-escolar:

"promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade, contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso de aprendizagens; estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; desenvolver a expressão e a comunicação, através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva; proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança; incentivar a participação das famílias no processo educativo e, estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade."

O Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto)⁸, é um documento orientador para o educador de infância. No ponto III - integração do currículo - é referido que "*o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão, da comunicação e do conhecimento do mundo*", especificando em cada uma das áreas de conteúdo, as aprendizagens a desenvolver, reafirmando as competências a que o educador de infância está habilitado pela sua formação inicial.

⁸ Poderá ser consultado no site http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/16/DL241_01.pdf, disponível a 14/5/2011.

A circular nº 17/2007⁹ do Ministério da Educação estabelece algumas orientações para a gestão do currículo na educação pré-escolar. Este documento integra ainda alguns procedimentos ao nível da avaliação neste nível de ensino. A avaliação deverá ter um carácter meramente formativo, valorizando-se os progressos da criança. Intervêm no processo avaliativo o educador, a criança, os pais e outros profissionais envolvidos.

2. Avaliação de desempenho docente

Guba e Lincoln (in Simões, 2000: 9) sistematizaram a evolução do conceito de avaliação e concluíram a existência de “quatro gerações de avaliação”. A “primeira geração” (início do século XX) é uma avaliação orientada para a medição, mede os resultados escolares dos alunos. A “segunda geração” (entre 1930-1950) é considerada uma avaliação orientada para a descrição, uma vez que “verifica a congruência entre o desempenho dos aprendentes e os objectivos de um programa.” A “terceira geração” (1960) é uma “avaliação orientada para a formulação de juízos de valor” e teve em Scriven o seu principal mentor. Actualmente, no século XXI, temos a “quarta geração”, a geração ideal, que se inscreve no paradigma construtivista. Nesta geração, o avaliador e o avaliado são “co-autores da sua própria avaliação” num processo negociado e partilhado. É a esta geração que a avaliação do desempenho docente se deve circunscrever. De referir que as quatro gerações ainda coexistem, pois são ainda objecto de interesse, de formulação teórica e de práticas consolidadas.

⁹ Poderá ser consultado o site http://www.dgidc.min-edu.pt/pescolar/Documents/circular17_DSDC_DEPEB_2007.pdf, disponível a 14/5/2011.

Foram surgindo definições do conceito de avaliação, umas inscritas numa lógica tecnicista, outras numa lógica humanista. Nevo (in Simões: 2000: 10) definiu a avaliação de professores como *“o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências, comportamento e os resultados do seu ensino”*.

A definição do conceito de desempenho não assume consenso por parte de todos os autores. Para alguns, desempenho é sinónimo de *competency*, para outros, desempenho significa avaliar a qualidade do ensino e, para outros ainda, é avaliar a eficácia do professor por referência aos resultados dos alunos. Andrews e Barnes (in Simões, 2000: 14) consideram que a avaliação dos professores deverá assentar em três pressupostos: *“na possibilidade de identificar e distinguir competências básicas e bons desempenhos; na estabilidade do comportamento do professor, na estabilidade dos efeitos do professor em diferentes momentos e contextos.”* Darling-Hammond et al., (in Simões, 2000) afirmam que os instrumentos e os processos utilizados na avaliação de competências, do desempenho ou da eficácia baseiam-se em três pressupostos: *“estas qualidades relacionarem-se umas com as outras, na forma como são avaliadas e de avaliação justificar a tomada de decisões”*. Actualmente, a Escola já não é considerada com uma instituição de ensino constituída apenas por alunos, mas designada por Alarcão (2002: 220) como *Escola Reflexiva*, isto é, uma *“organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”*. A avaliação na escola inclui os projectos, os currículos, as políticas educativas.

Simões (2000: 8) afirma que está a emergir uma nova concepção de avaliação de professores que deve *“conter uma função marcadamente formativa, potenciadora do desenvolvimento profissional dos professores e das organizações escolares e, em última instância, da melhoria da qualidade da educação e do ensino.”* Na concepção deste autor, podemos verificar que, o objectivo prioritário é intervir a nível micro (os professores, as organizações escolares), para depois se actuar a um nível macro (a educação, o ensino).

Para analisarmos a avaliação de desempenho, temos que verificar o modelo que lhe subjaz. De acordo com Simões (2000: 31), os *“modelos são representações de aspectos de uma teoria, que ajudam a compreender e a construir a teoria.”* Para Scriven (in Simões, 2000: 31) um modelo de avaliação é *“uma concepção, uma perspectiva ou um método de fazer avaliação”*. Stufflebeam (in idem) afirma que um modelo de avaliação é caracterizado por um conjunto de elementos:

“uma variedade de possíveis propósitos ou usos da avaliação; critérios precisos para julgar o desempenho; um ou mais métodos específicos de recolha de dados, de análise e de relato; um planeamento aproximado para conduzir a avaliação e participantes previstos no processo de avaliação”.

Foram propostos e implementados vários modelos de avaliação docente, uns inscritos num paradigma positivista, outros num paradigma construtivista. Destacaremos os dois modelos de avaliação mais conhecidos. Numa linha positivista, surge o “modelo do défice”, no qual os professores são profissionais que necessitam de ajuda de quem possui o conhecimento: os directores e os supervisores. Estes elaboram um plano para corrigir as “deficiências” que os professores demonstram no ensino. Este modelo é caracterizado por dois métodos: *“tell-and-self”* ou de *“tell-and-listen”*. No primeiro método, o director apresenta ao professor o resultado da sua avaliação e a proposta de melhoria; é um processo de comunicação de sentido único, uma vez que o director conversa com o professor e este assume um papel passivo. No segundo método, o avaliador pergunta e aguarda pela resposta do avaliado antes de descrever os resultados da avaliação. Haefele (in Simões: 2000: 37) considera este modelo ineficaz contrapondo um novo modelo, o “modelo colegial”. Este modelo considera a especificidade dos contextos e das pessoas, estabelecendo critérios distintos para cada docente. Encoraja o diálogo entre os professores como forma de ajuda para ultrapassar os dilemas sentidos na sala de aula. O professor assume, neste modelo de avaliação, um papel activo na melhoria das suas práticas participando na definição dos objectivos em colaboração com seus pares. Entretanto, foram surgindo propostas de outros modelos. Stronge e Helm (1992) propuseram um modelo de avaliação aplicável a todos os funcionários da escola- o “modelo de avaliação do pessoal de apoio

profissional". Valentine (1992) desenvolveu a "avaliação desenvolvimentista baseada no desempenho" composta por componentes formativas e sumativas e observações regulares e irregulares.

De acordo com Machado e Formosinho (2010), o regime de avaliação de desempenho em vigor associa duas modalidades de avaliação: a formativa e a sumativa. A avaliação formativa (Formosinho e Machado, 2010: 110) "*procede à recolha de dados e ao feedback de informação para a revisão do processo de desenvolvimento da docência com vista à melhoria*". A avaliação sumativa "*procede à valoração do mérito e do valor do processo de desenvolvimento da docência com vista à classificação e progressão na carreira*". Se, por um lado, se pretende desenvolver profissionalmente os professores, por outro, pretende-se gerir as suas carreiras profissionais.

Moreira (2009: 249) afirma que a avaliação de desempenho docente deve "*servir finalidades de mobilização e motivação dos professores para melhorarem a sua acção profissional, promovendo simultaneamente, o seu desenvolvimento profissional e aquisição de competências e melhorando o seu ensino e a aprendizagem dos alunos.*"

De acordo com a concepção de McGreal (in Moreira, 2009), os professores devem participar na definição do referente, dos objectivos, dos critérios, dos indicadores e dos procedimentos. Mc Greal defende um "contrato personalizado de avaliação", onde a avaliação sumativa é precedida de avaliações formativas que constituem elementos de auto-avaliação.

Darling-Hammond et al., (in Simões, 2000: 23) identificaram quatro condições para um sistema de avaliação de professores ser implementado com sucesso, todos os actores do sistema têm de:

"ter uma compreensão compartilhada dos critérios e dos processos de avaliação dos professores; compreender como é que os critérios e processos se relacionam com os temas da organização, isto é, que exista uma percepção partilhada de que eles captam os aspectos mais importantes do ensino e que o sistema de avaliação esteja em consonância com os objectivos educacionais e as concepções do trabalho do professor; os professores têm de compreender que o procedimento da avaliação os motiva para desenvolver o seu desempenho e, que todos os actores do sistema se apercebam de que os procedimentos da avaliação proporcionam um equilíbrio entre o controlo e a autonomia."

Shinkfield (in idem: 35) considera que uma avaliação dos professores deve ter como fim melhorar o seu desempenho e, as aprendizagens dos alunos. Assim, uma avaliação de professores deverá basear-se em cinco princípios básicos, que passaremos a resumir:

i) a avaliação dos professores tem de ser entendida como uma prestação de contas e constituir-se parte integrante do processo educativo no interior de cada escola;

ii) o desenvolvimento profissional só poderá ser proporcionado através da implementação de uma perspectiva construtivista;

iii) a colaboração e o respeito mútuo entre professor e avaliador são essenciais.

iv) para implementar um plano de avaliação de professores deverá haver consenso entre ambas as partes; e

v) a auto-avaliação dos professores é uma parte importante no processo.

Para Vilar (2001), a avaliação dos docentes deve reportar-se, exclusivamente, à qualidade do seu desempenho profissional, que comporta três planos distintos mas que se complementam: o saber, o saber-fazer e as atitudes. Villar e Marcelo (in Vilar, 2001: 34) consideram que a avaliação de um docente deve contemplar os seguintes itens:

i) um conjunto de interrogações relacionadas com os múltiplos e diferentes papéis que lhe estão cometidos no processo educativo escolar;

ii) uma cuidadosa recolha de dados através de instrumentos válidos e fiáveis;

iii) uma síntese de conclusões acerca do seu desempenho baseadas em critérios de valor e/ ou de mérito; e

iv) um conjunto de recomendações para uma melhoria do seu desempenho em todos os papéis que lhe estão cometidos.

A revisão da literatura permitiu-nos compreender as diversas concepções relativas à avaliação de desempenho. Parece-nos que o desejável seria a adopção do modelo colegial por todas as instituições educativas, onde a avaliação de cada docente ficasse definida num “contrato personalizado de

avaliação”, adoptando a designação proposta por Mc Greal. A existência de um supervisor pedagógico em todas as instituições, encarregue deste processo constituiria um pequeno passo para a redução da “ansiedade” que a avaliação de desempenho, segundo Caetano (2008a), provoca.

2.1. A avaliação de desempenho dos educadores de infância no ensino público

No ensino público, não existe uma avaliação de desempenho específica para os educadores de infância. Estes profissionais possuem o mesmo tipo de normativo que os docentes de outros níveis de ensino.

O modelo de avaliação do desempenho docente do ensino público tem como referência o Decreto-Regulamentar nº2/2010 de 23 de Junho¹⁰. O Decreto-Lei nº 75/2010¹¹ estabelece as alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário. O Despacho nº 16034/2010¹² estabelece os padrões de desempenho docente a nível nacional. Para assentarmos ideias, analisámos a legislação atrás referida tentando responder a cinco questões: o que se avalia? Quem avalia? Como avalia? Quando avalia? Porquê avalia? O resultado apresenta-se sintetizado no quadro 2.

¹⁰ Poderá ser consultado no site http://www.ccap.min-edu.pt/docs/DR_2-2010.pdf, disponível a 14/5/2011.

¹¹ Poderá ser consultado no site http://www.ccap.min-edu.pt/docs/DL_75-2010.pdf, disponível a 14/5/2011.

¹² Poderá ser consultado no site http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Desp_16034-2010.pdf, disponível a 14/5/2011.

Quadro 2 - A avaliação de desempenho docente no ensino público

Avaliação de Desempenho Docente - Ensino Público	
O quê?	
Dimensões do desempenho do docente	Domínios de desempenho docente
▪ Vertente profissional, social e ética	▪ Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional ▪ Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos ▪ Compromisso com o grupo de pares e com a escola
▪ Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	▪ Preparação e organização das actividades lectivas ▪ Realização de actividades lectivas ▪ Relação pedagógica com os alunos ▪ Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos
▪ Participação na escola e relação como a comunidade educativa	▪ Contributo para a realização dos objectivos e metas do Projecto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de actividades ▪ Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão ▪ Dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação
▪ Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	▪ Desenvolvimento de estratégias de aquisição e de actualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didáctico) ▪ Análise crítica da sua acção, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas ▪ Desenvolvimento do conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola ▪ Mobilização do conhecimento adquirido no desenvolvimento organizacional da escola ▪ Aplicação do conhecimento adquirido na melhoria do trabalho colaborativo
Quem?	
Intervenientes: ▪ Avaliado ▪ Comissão de Coordenação (Presidente do Conselho Pedagógico + três docentes do Conselho Pedagógico) ▪ Júri de avaliação (membros da Comissão de Coordenação + relator) ▪ Relator (responsável pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado)	
Como?	

▪ Instrumentos de registo ▪ Auto-avaliação do docente ▪ Escalas descritivas: Excelente, Muito bom, bom, regular e insuficiente ▪ Entrevista individual com o relator
Quando?
▪ Em ciclos de dois anos lectivos
Para quê?
▪ Melhorar a qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos; ▪ Melhorar a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes; ▪ Diagnosticar as necessidades de formação dos docentes; ▪ Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; ▪ Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente; ▪ Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente; ▪ Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente; ▪ Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; ▪ Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho; ▪ Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente; ▪ Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua actividade profissional.

No ensino público a avaliação de desempenho docente é realizada em quatro dimensões: vertente profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. No Despacho nº 16034/2010, artigo 1, encontra-se a definição de cada uma das dimensões:

“a dimensão vertente profissional, social e ética representa a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente na qual se destaca a atitude face ao exercício da sua profissão. A dimensão relativa ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem operacionaliza o eixo central da profissão docente e envolve a consideração de três vertentes fundamentais: planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens, assentes num conhecimento científico e pedagógico-didático profundo e rigoroso. A dimensão participação na escola e de relação com a comunidade educativa considera as vertentes da acção docente relativas à concretização da missão da escola e a sua organização, assim como à relação da escola com a comunidade. A dimensão relativa ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida resulta do reconhecimento de que o trabalho na profissão docente é legitimado pelo conhecimento específico e pela autonomia dos que exercem a profissão, o que requer a permanente reconstrução do conhecimento profissional respectivo.”

Para cada dimensão foram definidos domínios que operacionalizam as dimensões num plano mais restrito. Os domínios deverão ser analisados de uma forma holística e globalizadora. Assim, para a *dimensão vertente profissional, social e ética* foram definidos os seguintes indicadores: compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional, compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos, compromisso com o grupo de pares e com a escola. Constituem indicadores para a segunda dimensão (*desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*) a preparação e a organização das actividades lectivas, a realização das actividades lectivas, a relação pedagógica com os alunos e o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. A dimensão *participação na escola e relação com a comunidade educativa* inclui os seguintes indicadores: contributos para a realização dos objectivos e metas do Projecto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de Actividades, a participação nas estruturas de coordenação educativa, e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão e, a dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação. Constituem indicadores da dimensão *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*, a formação contínua e o desenvolvimento profissional.

Para cada dimensão foram definidos níveis de desempenho com a classificação de excelente, muito bom, bom, regular a insuficiente. Cada nível possui uma descrição pormenorizada do desempenho docente (descritores). Neste documento, é referida a globalidade do processo de avaliação. O desempenho docente deverá ser visto de uma forma global e integrada. A classificação final da avaliação de desempenho de cada docente resulta da articulação dos desempenhos descritos em cada domínio, bem como na relação entre as quatro dimensões.

No Decreto-Regulamentar nº2/2010 de 23 de Junho, capítulo II, referente à avaliação do desempenho do pessoal integrado na carreira docente, são referidos os elementos de referência na avaliação, os intervenientes no processo avaliativo e as respectivas funções, a periodicidades, os instrumentos de registo e o procedimento de avaliação.

A avaliação de desempenho docente integrado na carreira desenvolve-se em ciclos de dois anos lectivos. A avaliação tem por referência os seguintes elementos: os padrões de desempenho docente, os objectivos e metas definidos no Projecto Educativo e nos Planos Anual e Plurianual de Actividades de cada agrupamento de escolar e, os objectivos individuais de cada docente, que podem constituir referência na auto-avaliação e na avaliação final.

A observação das aulas é facultativa, no entanto, é necessária a sua realização para obter as menções qualitativas de muito bom e bom, bem como progredir aos 3º e 5º escalões da carreira. Cada docente poderá entregar os seus instrumentos de registos, sendo considerados como tal todos os documentos considerados relevantes para efeitos de avaliação.

Constituem os intervenientes do processo avaliativo: o docente (o avaliado), a Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho, o Júri de avaliação e o Relator. O avaliado participa no seu próprio processo avaliativo através da auto-avaliação. O avaliado deverá tomar conhecimento de todos os elementos que compõem o seu procedimento avaliativo. No artigo 12º do decreto referido são explicitadas as funções da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho, que é constituída em Conselho Pedagógico e representa os níveis de ensino existentes no seu agrupamento de escolas. Constituem elementos desta Comissão o presidente do Conselho Pedagógico e três docentes do Conselho eleitos de entre os respectivos membros. A Comissão tem como funções: assegurar a aplicação objectiva e coerente do sistema de avaliação do desempenho, tomando em consideração os seguintes documentos: projecto educativo, planos anual e plurianual de actividades e a especificidades do agrupamento de escolas; elaborar a proposta dos instrumentos de registo, assegurar o respeito pela aplicação das percentagens máximas fixadas e, por fim, transmitir aos relatores as orientações adequadas. O júri de avaliação é composto pelos membros da comissão de coordenação da avaliação de desempenho e por um relator designado pelo coordenador do departamento curricular a que o docente avaliado pertence. Este coordenador coordena e supervisiona o trabalho que os relatores do seu departamento

desenvolvem. Constituem funções do júri de avaliação (capítulo II, secção I, ponto cinco, artigo 13º):

- a) proceder à atribuição fundamentada da classificação final a cada avaliado, sob a proposta do relator;*
- b) emitir recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional dos avaliados;*
- c) aprovar o programa de formação para os docentes aos quais seja atribuída a menção de Regular ou Insuficiente;*
- d) apreciar e decidir as reclamações."*

O relator é o membro do júri de avaliação responsável pelo acompanhamento do desenvolvimento profissional do avaliado. A escolha do relator tem de obedecer aos seguintes critérios: pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado, ter posicionamento na carreira e grau académico igual ou superior ao deste; ser detentor de formação especializada em avaliação de desempenho. Constituem funções do relator (cap. II, artº 14º, ponto 2): apoiar o avaliado, sempre que necessário, identificando as suas necessidades de formação; observar as aulas do avaliado, efectuando o registo e partilhando com o avaliado, numa perspectiva formativa, a sua apreciação, analisar o relatório de auto-avaliação do avaliado e realizar uma entrevista individual, quando aquele o requeira, apresentar ao júri de avaliação uma ficha de avaliação global com a proposta de classificação final e submeter ao júri a aprovação autónoma de um programa de formação, sempre que seja proposta classificação de regular ou insuficiente.

O processo de avaliação de desempenho é constituído por três documentos obrigatórios: o relatório de auto-avaliação, o registo de observação de aulas e a ficha de avaliação global. O relatório de auto-avaliação terá de abordar os seguintes aspectos: autodiagnóstico, breve descrição da actividade profissional desenvolvidas no período de avaliação, o contributo do docente para a prossecução dos objectivos e metas da escola, uma análise pessoal e balanço sobre as actividades lectivas e não lectivas desenvolvidas, a formação realizada e os seus benefícios para a prática docente e a identificação de necessidades de formação para o desenvolvimento profissional. A ficha de avaliação global sintetiza todos os domínios da avaliação e regista a classificação final e a respectiva menção qualitativa.

O resultado final da avaliação do docente é expresso nas seguintes menções qualitativas, tendo de existir uma correspondência entre esta e a classificação: excelente (9 a 10 valores), muito bom (8 a 8,9 valores), bom (6,5 a 7,9 valores), regular (5 a 6,4 valores) e insuficiente (1 a 4,9 valores).

Capítulo V- A instituição de ensino particular e cooperativo

1. Caracterização da instituição

Para elaborar a caracterização da instituição onde estamos a realizar a nossa investigação efectuámos a análise dos documentos orientadores da instituição, nomeadamente o Projecto Educativo, o Projecto Curricular e o Regulamento Interno.

Trata-se de uma instituição de ensino particular e cooperativo pertencente à Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo localizada na região do Grande Porto.

1.1. História da instituição

Inaugurada em Outubro de 2001, serve uma população de seiscentos e trinta alunos, compreendidos entre as valências de creche, educação pré-escolar, primeiro, segundo e terceiro ciclos. No ano lectivo 2011/2012 entrará em funcionamento o ensino secundário, estando previsto o número de alunos atingir, aproximadamente os setecentos.

Foi-nos informado pela Direcção, que a abertura desta instituição em Setembro de 2001 tinha como intencionalidade criar algo de inovador, especialmente ao nível da educação pré-escolar. Nesse mesmo ano estavam inscritas vinte e sete crianças, ao longo desse ano verificou-se um aumento significativo do número de alunos e houve necessidade de recrutar recursos humanos: educadores, auxiliares, pessoal de cozinha e de limpeza. Foram os pais os impulsionadores do crescimento da instituição, apelando no final de cada ciclo à continuidade do processo educativo. A abertura de novas turmas implicou o aumento das instalações. A creche e a educação pré-escolar encontram-se no pólo I, o ensino básico no pólo II e o ensino secundário funcionará no pólo III, que se encontra em fase de conclusão.

A nossa investigação incidirá na valência de educação pré-escolar desta instituição, mais concretamente, com os profissionais docentes. No ano lectivo 2010/2011 frequentam a educação pré-escolar duzentas e quatro crianças.

1.2. A missão da instituição

Da análise do Projecto Educativo (2009) e do Projecto Curricular (2009) verificámos que esta instituição elaborou uma missão que está incluída em todos os documentos institucionais: *“qualidade no sucesso, que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor”*.

Na análise dos documentos institucionais não estão referidos os objectivos da instituição. No entanto, de acordo com informação da Direcção, os objectivos da instituição consistem na construção e promoção de qualidade

no sucesso educativo, tornando os alunos cidadãos responsáveis, criativos e empreendedores.

No Projecto Educativo da instituição (2009: 41) encontram-se definidos os três princípios estruturantes da acção educativa:

- i. *"Liberdade (liberdade de pensamento e da livre expressão de opiniões);*
- ii. *Responsabilidade (respeito pelo cumprimento das normas vigentes e formação de futuros cidadãos críticos e intervenientes na sociedade);*
- iii. *Solidariedade (consciência de cidadania de tornar o mundo um pouco melhor)."*

No Projecto Curricular (2009: 6) encontram-se referenciados os princípios da acção pedagógica deste estabelecimento de ensino:

- i. *"A construção de uma escola inovadora, capaz de criar compromissos, onde cada individuo consiga desenvolver um projecto claro de vida, para se tornar plenamente Pessoa, assumindo compromissos com a sociedade, tornando-se assim um cidadão participativo e com consciência crítica";*
- ii. *"A necessidade de tornar significativas as aprendizagens, desenvolvendo as competências adequadas, promovendo o desenvolvimento pessoal e social resumidos nas atitudes "viver em comum", "aprender a conhecer", "aprender a fazer" e "aprender a ser".*

O segundo princípio remete para os quatro pilares da educação para o século XXI, apresentados no relatório da Unesco (1996). *"Aprender a conhecer"* implica o domínio dos instrumentos de conhecimentos de cada indivíduo supondo o *"aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento."* (Delors, 1999: 79) *"Aprender a fazer"* é indissociável do primeiro pilar implicando a acção sobre o meio envolvente. *"Aprender a viver juntos"* implica a descoberta do eu e do outro e a participação em projectos que permita o respeito pelo pluralismo e pela multiculturalidade. *"Aprender a ser"* integra os três princípios anteriores, para *"melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal"*. (Delors, 2009: 88)

1.3. Cultura da organização

No projecto educativo desta instituição de ensino (2009: 22) é referido que subjazem dois modelos organizacionais: o formal e o colegial. Na concepção do modelo formal há um líder que orienta todo o processo e que se encontra no topo da hierarquia. Trata-se uma estrutura hierárquica verticalizada. Todas as decisões finais estão dependentes do poder central, embora nenhuma ordem seja imposta. O modelo colegial considera a especificidade dos contextos e das pessoas, estabelecendo critérios distintos para cada docente. Encoraja o diálogo entre os professores como forma de ajuda para ultrapassar os dilemas sentidos na sala de aula, verificando-se uma descentralização. A instituição optou, então, por criar um modelo organizacional misto- o modelo colegial formal- que contempla características de ambos. A adopção do modelo misto permite a interacção entre todos os funcionários e a adesão ao projecto da instituição. Porém, é necessário um líder, um orientador que defina as metas, as estratégias e as etapas seguintes. A partir da gestão deste modelo organizacional misto é possível definir os limites de acção de todos os intervenientes no processo educativo. O organigrama da instituição permite examinar o grau de autonomia de cada interveniente.

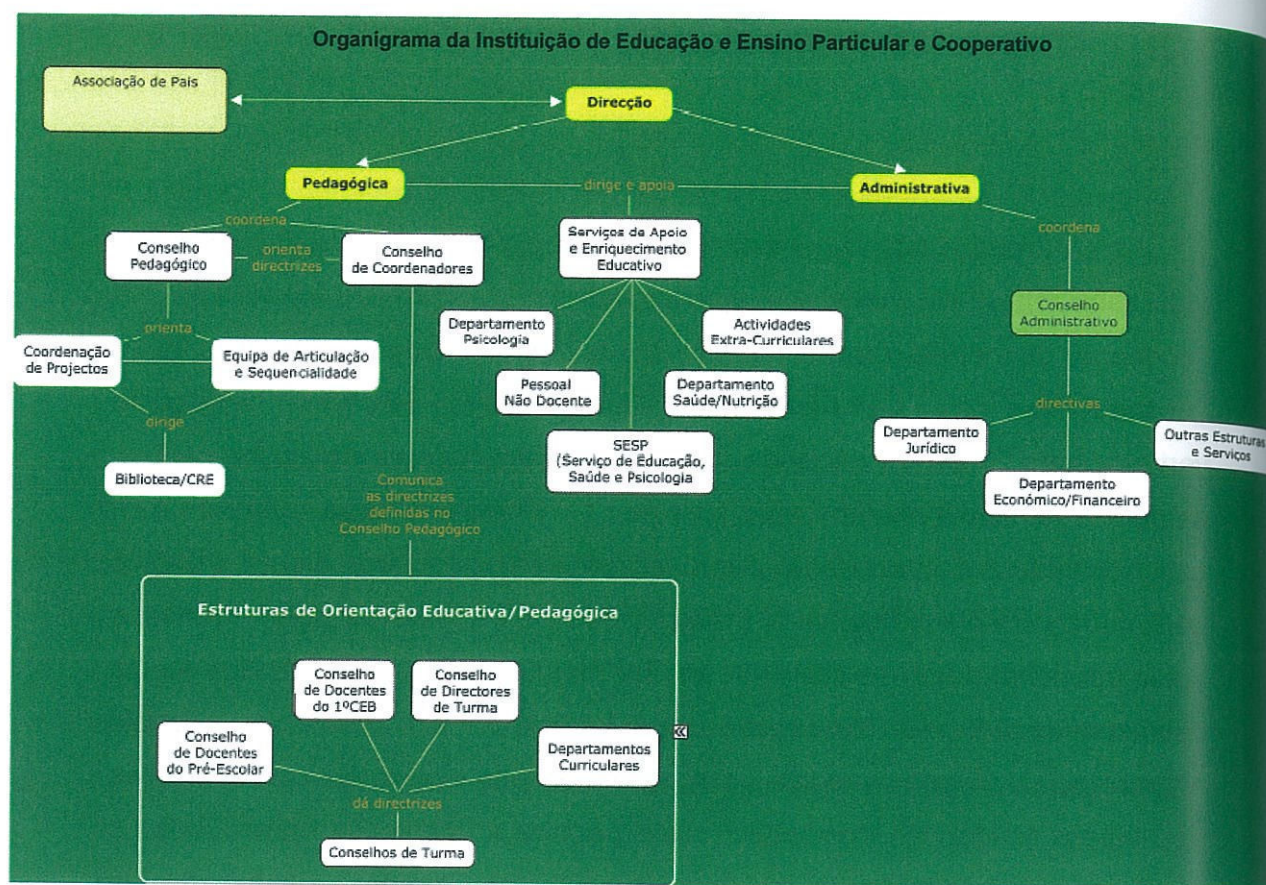


Figura 6 - Organigrama da Instituição de Educação e Ensino Particular e Cooperativo (in Projecto Educativo: 2009: 23)

No organigrama da instituição ainda não é possível encontrar nas estruturas de orientação educativa/pedagógica o Conselho de Docentes dos segundo e terceiro ciclos, bem como do ensino secundário. Em 2012 haverá a reformulação deste documento, uma vez que o projecto educativo foi concebido em 2009 e finda em 2012.

No Regulamento-Interno da Instituição, RI, (2008: 14) estão definidas os órgãos de administração e gestão, bem como as estruturas de orientação educativa/pedagógica. A Direcção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo constituem os órgãos de administração e gestão. A Direcção é o “ órgão a que representa a Comunidade Educativa e define as linhas orientadoras (...) assegurando a qualidade de ensino e eficaz funcionamento das estruturas educativas.” (RI, parte II, cap. I, art. 35º, ponto 1) O Conselho

Pedagógico é o “*órgão de coordenação e orientação da unidade organizacional, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não-docente.*” (RI, parte II, cap. I, art. 36º, ponto 1) A Direcção Administrativa é “um órgão que orienta os Serviços Administrativos e os serviços de apoio ao Colégio.” (RI, parte II, cap. I, art. 37º, ponto 1)

As estruturas de orientação educativa/pedagógica (RI, parte II, cap. II) compreendem o Conselho de Coordenadores, os Conselhos de Turma, o Conselho dos Directores de Turma, o Conselho de Docentes da Educação de Infância, o Conselho de Docentes do primeiro ciclo do Ensino Básico e os Departamentos Curriculares. O Conselho de Coordenadores (RI, parte II, cap. II, art. 38º, pontos 1 e 2) é o “*órgão que representa os Professores tendo como competências a análise e decisão sobre todos os assuntos de âmbito pedagógico e outros, que a Direcção entenda submeter-lhe. É composto por Direcção e Professores Coordenadores em exercício no Colégio.*” O Conselho de Turma do segundo e terceiros ciclos do Ensino Básico (RI, parte II, cap. II, art. 39º) “*é constituído pelo Coordenador de Ciclo, pelos Docentes que leccionam a Turma, por um Delegado dos Alunos e por um membro da Direcção, sempre que o mesmo desejar. Se solicitado, pode estar presente um Psicólogo Educacional.*” O Conselho de Directores de Turma (RI, parte II, cap. II, art. 40º) é “*composto pelos Directores de Turma e presidida pelo Coordenador de Ciclo.*” O Conselho de Docentes da Educação de Infância (RI, parte II, cap. II, art. 41º) e o Conselho de Docentes do primeiro ciclo do ensino básico (RI, parte II, cap. II, art. 42º) são constituídos pelos educadores de infância e pelos professores titulares, respectivamente. Os Departamentos Curriculares (RI, parte II, cap. II, art. 43º) constituem a “*estrutura de apoio à Direcção e ao Conselho Pedagógico nos 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, a quem incube colaborar no desenvolvimento do Projecto Educativo, desenvolver medidas promotoras da articulação interdisciplinar na aplicação dos planos de estudo, coordenar o trabalho curricular que lhe está atribuído e promover o desenvolvimento profissional dos docentes.*” A instituição encontra-se organizada em quatro departamentos curriculares:

- i. departamento de Línguas (grupos disciplinares de Português, Inglês e Espanhol);
- ii. departamento de Ciências Sociais (grupos disciplinares de História, História e Geografia de Portugal, Geografia e Desenvolvimento Pessoal e Social);
- iii. departamento de Ciências e Multimédia (grupos disciplinares de Matemática, Ciências Naturais, Ciências da Natureza, Ciências Físico-Química e Multimédia); e
- iv. departamento de Artes e Motricidade (grupos disciplinares de Educação Física, Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Musical).

Na rede de comunicação da instituição (figura 7) é possível verificar a interacção de todas as estruturas mencionadas.

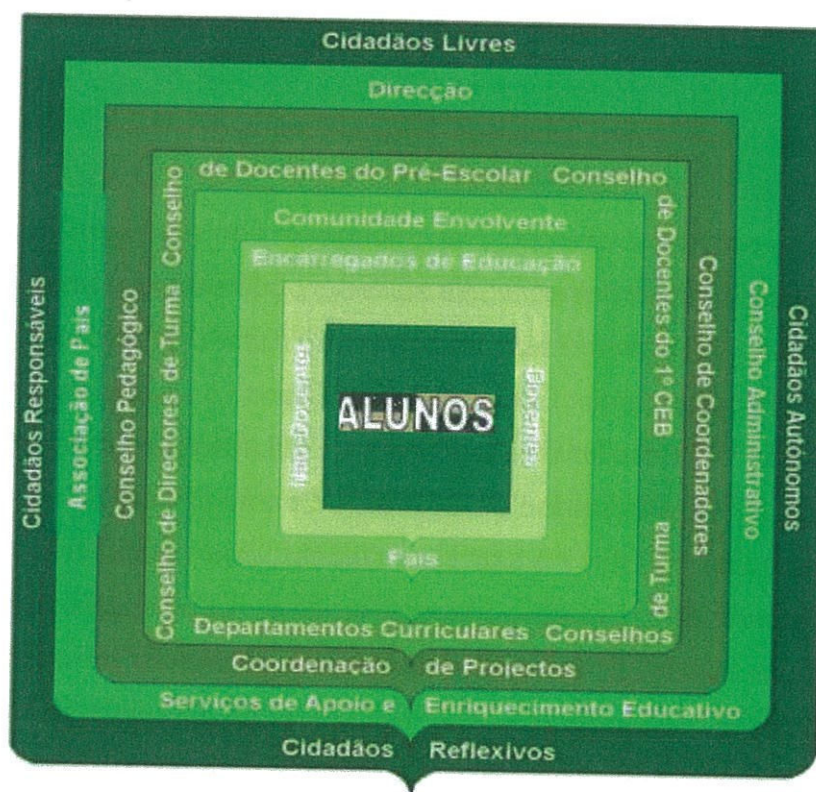


Figura 7 - Rede de comunicação da Instituição de Educação e Ensino Particular e Cooperativo (in Projecto Educativo: 2009: 23)

1.4. Clientes-tipo

No próximo ano lectivo, como foi referido anteriormente na página 69, será inaugurado o ensino secundário e estima-se que o número de alunos atinja as sete centenas.

No Projecto Educativo (2009) é referido que, ao longo dos anos constatou-se uma mudança na admissão dos novos alunos. Nos primeiros anos da instituição, a admissão verificava-se por recomendação familiar ou de amizade. Actualmente, o protocolo de admissão dos alunos passa por várias etapas: visita guiada ao Colégio pela Direcção, acompanhamento pelo Serviço de Psicologia e entrevista com o futuro educador/professor da turma, na qual a criança será integrada.

Os alunos que frequentam a instituição pertencem à designada classe alta. As profissões dos encarregados de educação enquadram-se na categoria de quadro superior. Estes possuem grandes expectativas relativamente à formação dos seus filhos apostando na qualidade de ensino. De acordo com as informações da Direcção, estes alunos são crianças que vêm de um meio familiar que demonstra preocupação pelo futuro, pela formação pessoal e social e académica. Pretendem uma “escola a tempo inteiro” que reúna todas as condições para as crianças serem felizes. Ou seja, a instituição precisa de estar constantemente em actualização para ser capaz de acompanhar as mudanças do mundo contemporâneo. A oferta formativa, os projectos, em suma, as actividades inovadoras deste estabelecimento de ensino procuram uma educação de qualidade e de excelência num processo de educação ao longo da vida. Daí que a Direcção se encontre atenta às mudanças e à evolução da sociedade numa preocupação permanentemente de construir, avaliar, reflectir e reconstruir. O processo consiste em construir, inovar para depois reflectir, avaliar e reconstruir sucessivamente.

2. Estratégias de avaliação de desempenho

“A avaliação de desempenho (...) deve servir finalidades de mobilização e motivação dos professores para melhorarem a sua acção profissional, promovendo simultaneamente, o seu desenvolvimento profissional e aquisição de competências e melhorando o seu ensino e a aprendizagem dos alunos.”

(Moreira, 2009: 249)

Nesta instituição de ensino pretende-se que os recursos humanos sejam estimulados para uma prática pedagógica marcada pela reflexão com vista ao desenvolvimento profissional contínuo (Projecto Educativo, 2009). O sistema de supervisão da instituição surge no âmbito da concretização de um Projecto Educativo (2009: 26) que fundamenta o desenvolvimento da instituição baseado na oferta educativa de qualidade onde *“a qualidade do ensino e a avaliação dos processos dos resultados e do desempenho organizacional constituem a principal prioridade, daí que a reflexão sobre a prática pedagógica e sobre a competência científica seja uma constante, “obrigando” a uma contínua reflexão e adaptação curricular.”*

Deste modo, é construída uma comunidade cada vez mais aprendente e dinâmica na qual professores e supervisores interagem com base numa estrutura de Supervisão previamente definida que consagra a implementação de estratégias de acção no campo supervisivo e relaciona modelos de Supervisão propostos por vários autores examinados na revisão da literatura, como por exemplo, Alarcão e Tavares (2007b), Sá - Chaves (2002) e Vieira (1993). Consideramos o sistema de supervisão vigente neste estabelecimento de ensino como um “sistema integrador”, uma vez que, considera a multiplicidade dos modelos de supervisão e concilia diversos níveis verificando-se uma “mútua interpenetração”, como afirma Sá - Chaves (2002: 186).

Todos os recursos humanos que constituem as equipas pedagógicas das diferentes valências participam no processo de supervisão, no qual intervém um elemento da Direcção e o Coordenador/a do respectivo ciclo a que

docente pertence. É aos coordenadores que compete dinamizar e regular todo o processo de acompanhamento do docente.

Pretende-se, com este Sistema de Supervisão, uma crescente autonomia e profissionalização dos professores, mas também, um crescimento sustentado, responsável e muito enriquecedor. Os professores são participantes do seu processo supervisivo, com vista à melhoria e ao seu crescimento profissional através de uma sequência de acções que promovam e desenvolvam nos docentes estratégias de reflexão e meta reflexão.

O crescente desenvolvimento da autonomia do professor pressupõe uma assunção da sua auto-formação com vista à auto-supervisão. Apesar de estar prevista neste sistema de desenvolvimento pessoal e profissional do docente, a auto-supervisão assume-se, como uma meta a atingir que implicará sempre a presença de um supervisor que se manifesta como uma “consciência crítica” omnipresente no quotidiano do professor. Neste sentido, caberá a cada docente reflectir constantemente sobre os contextos, as práticas, as estratégias e metodologias aplicadas e implicadas no seu dia-a-dia e procurar as suas próprias respostas e soluções sendo que, sempre que necessário, se tornará possível o recurso ao supervisor que em vez de mediador surge como encorajador, conselheiro e elemento que leva à tomada de consciência crítica constante.

As estratégias de avaliação de desempenho são diversificadas, de forma, a promover uma monitorização de todo o processo.

No Projecto Educativo (2009: 62) desta instituição de ensino privado, exige-se que os professores sejam ambiciosos e promulguem a sua emancipação profissional, com a avaliação a ser considerada como um “*ponto de partida para a mudança*”. Os encontros reflexivos entre professor e Supervisor (Coordenador de Ciclo e um membro da Direcção) pressupõem o debate, a troca de ideias e a partilha de estratégias com vista à (re) construção conjunta e participada do professor enquanto pessoa e profissional de educação. É nos encontros de reflexão que o professor irá (re)construir enquanto pessoa e profissional tentando tirar partido de todas as situações

positivas experienciadas e (re)aprendendo a agir através da análise de situações menos positivas.

Todo o tipo de actividades em que o professor participa ou dinamiza constituem evidências do seu desempenho profissional. Esta etapa do Sistema de Supervisão nesta instituição aproxima-se, de acordo com Almeida e Pinto (2008), do Modelo Clínico de Supervisão na medida em que, ao longo de todo o processo, serão analisados documentos elaborados pelo professor, realizadas sessões de observação da prática pedagógica e aferidos níveis de participação nas iniciativas de formação dentro e fora da instituição. Na figura 8 podemos observar os modelos supervisivos presentes no sistema supervisivo da instituição, segundo aqueles autores.

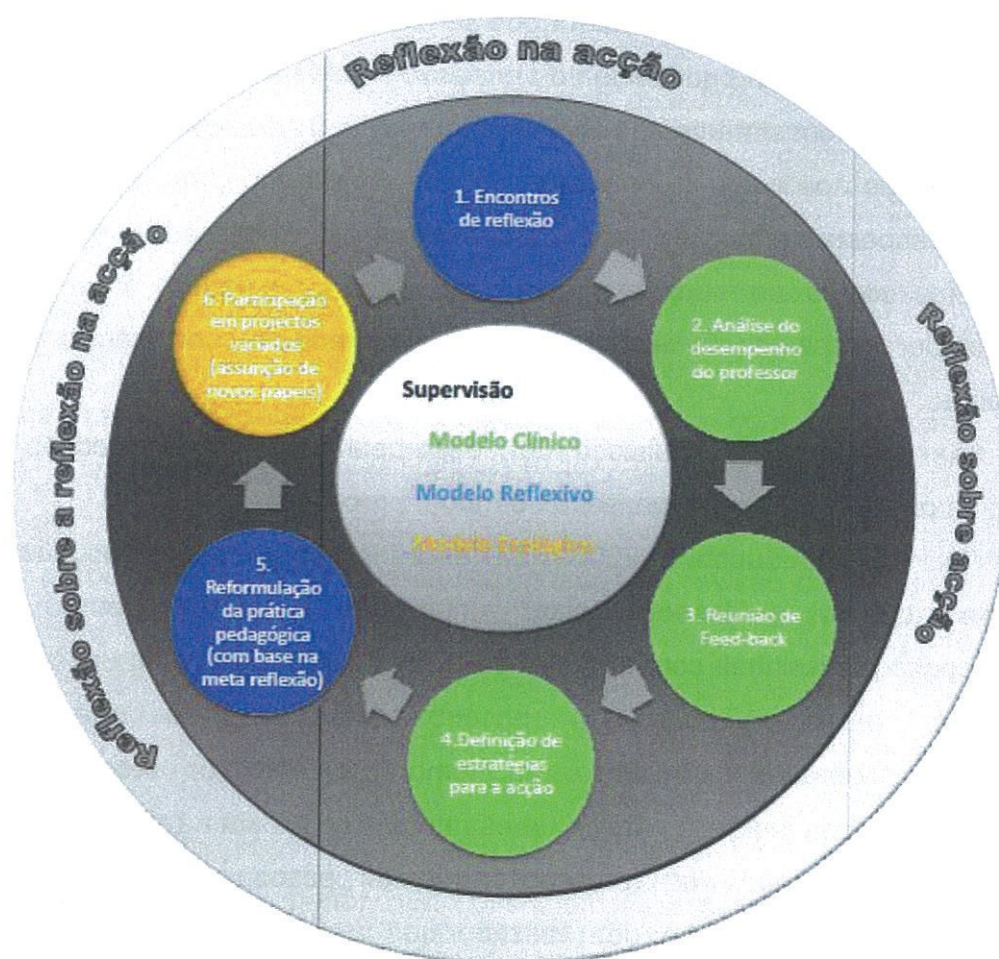


Figura 8 - O sistema de supervisão da Instituição de Educação e Ensino Particular e Cooperativo (Almeida e Pinto, 2008: 46)

Pela análise da figura 8 podemos verificar que na instituição de educação e ensino é efectuada uma simbiose de três modelos supervisivos: o clínico, o reflexivo e o ecológico. São aproveitados os aspectos fulcrais de cada modelo e organizado um modelo misto.

A análise do desempenho do professor no que diz respeito à prática pedagógica é realizada através da observação de aulas. Os supervisores preenchem uma grelha aquando da observação e, à *posteriori*, discutirão em conjunto a situação de prática pedagógica observada.

Toda esta análise é realizada de uma forma aberta e partilhada, numa primeira fase, entre supervisores (Coordenador de Ciclo e um membro da Direcção) e, numa fase mais avançada do processo, pelo docente que se torna um crítico perante o seu próprio desempenho- auto-avaliação.

No final de cada ano lectivo, o professor preencherá uma grelha de auto-avaliação do seu desempenho profissional que, ao longo do ano lectivo seguinte, serve de ponto de partida para a (re)estruturação da prática. Os supervisores também efectuarão uma hetero-avaliação do trabalho do docente através do preenchimento da mesma grelha que representará o balanço de todo o processo de trabalho e envolvimento do professor no que concerne ao seu desempenho pessoal e profissional.

As reuniões de feedback são um encontro, no qual se pretende que o professor e os supervisores (Coordenador de Ciclo e um membro da Direcção) partam para uma análise conjunta de todos os dados observados na sala de aula de forma a despertar uma atitude reactiva no professor e, por conseguinte partir para a reestruturação da sua prática pedagógica. Após esta reunião, o docente elabora o seu plano de melhoria para o próximo ano lectivo, onde deverão estar contempladas algumas das sugestões da Direcção e da Coordenação, bem como outras que o docente considere relevante.

Segundo as informações disponibilizadas pela Direcção, a avaliação de desempenho docente, independentemente do nível de ensino a que pertencem tem como intenção efectuar uma reflexão das práticas pedagógicas para se

elaborar objectivos pessoais para o crescimento profissional. A ideia é que o processo de avaliação seja um processo construtivo, colaborativo e conjunto.

Em relação à gestão da carreira docente processa-se por anos de serviço, uma vez que a instituição pertence à AEEP. Esta associação tem definido um contrato colectivo de trabalho, bem como as tabelas salariais. Nestas tabelas a subida de escalão efectua-se por anos e não por mérito.

As auxiliares de acção educativa também possuem uma grelha de avaliação, com indicadores adaptados à sua função. Duas vezes por ano lectivo, realiza-se uma reunião de feedback individual, na qual se definem os pontos que carecem de melhoria. A progressão na carreira deste grupo profissional também ocorre de acordo com os anos de serviço.

Até este ano lectivo, são os docentes de entre todos os profissionais da instituição que têm um maior acompanhamento ao nível da avaliação de desempenho.

2.1. A avaliação de desempenho na educação pré-escolar na instituição de ensino particular e cooperativo

Para o ensino privado, existe, para já, apenas um documento legal dedicado à avaliação de desempenho docente. No Boletim de Trabalho e Emprego, 1ª série, nº 11 de 22 de Março de 2007¹³, referente à Convenção Colectiva de Trabalho entre a AEEP (Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo) e a FNE (Federação Nacional de Educação), estão definidos os deveres e direitos dos trabalhadores e entidades patronais destes estabelecimentos de ensino, a duração e a organização do trabalho, as

¹³ Poderá ser consultado no site http://bte.gep.mtss.gov.pt/completos/2007/bte11_2007.pdf, disponível a 14/5/2011.

retribuições, entre outros. O anexo III deste Boletim refere-se especificamente à avaliação de desempenho dos trabalhadores com funções pedagógicas.

O processo superviso do docente da educação pré-escolar desta instituição de ensino privado é realizado em duas dimensões. A primeira dimensão inclui a observação de aulas e é realizada por dois intervenientes: a Directora e o Coordenador. A segunda dimensão comporta todo o processo de acompanhamento que é realizado, ao longo do ano lectivo, com o objectivo de melhorar os pontos definidos no plano de melhoria individual elaborado no final do ano lectivo anterior. Mensalmente, o coordenador da educação pré-escolar reúne individualmente com os docentes, de forma a acompanhar o processo para a melhoria. Nestas reuniões, é feita uma breve reflexão do desempenho profissional do docente, das aprendizagens das crianças, da participação dos pais e é revisto o plano de melhoria do docente. Criámos uma tabela síntese do modo como se processa a avaliação de desempenho docente na instituição de ensino particular e cooperativo onde estamos a realizar a investigação, que poderá ser analisada a seguir.

Quadro 3 - A avaliação de desempenho docente na instituição de ensino particular e cooperativo

A avaliação de desempenho docente da educação pré-escolar na instituição de ensino particular e cooperativo particular e cooperativo	
O quê?	
Domínios do desempenho do docente	Ordens de competências
Competências para leccionar	▪ Conhecimentos científicos e didácticos ▪ Promoção da aprendizagem pela motivação e responsabilização dos alunos ▪ Plasticidade (flexibilidade e capacidade de adaptação) ▪ Identificação e vivência do Projecto Educativo ▪ Comunicação ▪ Planeamento ▪ Procura de informação e actualização de conhecimentos ▪ Avaliação
Competências profissionais e de conduta	▪ Trabalho de equipa e cooperação inter-áreas
Competências sociais e de relacionamento	▪ Relação com os alunos e encarregados de educação ▪ Envolvimento com a comunidade educativa
Competências de gestão	▪ Liderança ▪ Motivação ▪ Delegação ▪ Planeamento e controlo ▪ Estratégia ▪ Reconhecimento ▪ Gestão da Inovação ▪ Avaliação
Quem?	
Intervenientes: ▪ Avaliado ▪ Direcção do Colégio ▪ Coordenador de Ciclo a que o docente pertence	

Como?
▪ Observação de aulas (Instrumentos de registo: grelha de observação preenchida no momento de observação de aulas com escala de Lickert) ▪ Análise documental (Projecto Curricular de Turma) ▪ Grelha de competências com escala de Lickert ▪ Reunião de <i>feedback</i> – elaboração do plano de melhoria
Quando?
▪ Uma vez por ano lectivo (duas vezes, caso a Direcção e a Coordenação considerem)
Para quê?
▪ Relevar para efeitos de progressão na carreira. (Não se encontram definidos outros objectivos.)

Constitui princípio da avaliação de desempenho (anexo III, artigo 2º, ponto 2) a referência ao projecto educativo de cada estabelecimento de ensino, o que nos leva a crer que a avaliação em cada escola, apesar de pertencerem à mesma associação (AEEP), atende à especificidade de cada realidade educativa. O processo de avaliação ocorre durante um ano lectivo. No mesmo ponto, é sugerido que a avaliação de desempenho releva para efeitos de progressão na carreira no âmbito deste Contrato Colectivo de Trabalho, no entanto, cabe à Direcção de cada estabelecimento de ensino a decisão.

A instituição onde estamos a realizar a nossa investigação rege-se pela grelha de avaliação de desempenho elaborada pela AEEP (anexo B). O docente é avaliado em três domínios: competências para leccionar, competências profissionais e de conduta e competências sociais e de relacionamento. O domínio das competências para leccionar compreende as seguintes ordens de competências: conhecimentos científicos e didácticos; promoção da aprendizagem pela motivação e responsabilização dos alunos; plasticidade (flexibilidade e capacidade de adaptação); identificação e vivência do projecto educativo; comunicação; planeamento; procura de informação e actualização de conhecimentos e avaliação. O domínio das competências profissionais e de conduta integra o trabalho de equipa e cooperação interáreas. O domínio das competências sociais e de relacionamento inclui as

seguintes ordens de competências: relação com os alunos e encarregados de educação; envolvimento com a comunidade educativa.

Os docentes que desempenhem funções de coordenação são avaliados em mais um domínio: competências de gestão. Cada domínio compreende várias ordens de competências, que por sua vez, compreendem indicadores. Cada indicador é avaliado através de uma escala numérica (sendo 1 inadequado e 5 excelente). O desempenho do trabalhador é avaliado através da média atribuída em cada um dos indicadores. Além da grelha de avaliação, o avaliado e o avaliador poderão juntar evidências documentais (como o Projecto Curricular de Turma) que ajudem a comprovar determinado indicador. A grelha de avaliação é entregue atempadamente ao docente para que efectue a sua auto-avaliação. Posteriormente, é agendada uma entrevista de avaliação de desempenho com a Direcção e a Coordenação (constituem a Comissão de Avaliação), na qual são evidenciados os pontos-fortes e os que carecem de melhoria para o próximo ano lectivo.

O supervisor da educação pré-escolar, neste caso, o coordenador da educação pré-escolar também é avaliado. Na sua avaliação participam os docentes que supervisiona e a Direcção da instituição. A grelha de avaliação do supervisor possui apenas um domínio para avaliação denominado de "competências de gestão". Dentro desse domínio encontram-se nove ordens de competências: liderança, motivação, delegação, planeamento e controlo, estratégia, reconhecimento, gestão da inovação e avaliação. A reunião de acompanhamento e de *feedback* realiza-se apenas com a Direcção.

Parte II- Metodologia de investigação

Capítulo VI- A investigação e a sua metodologia

Neste capítulo, configuramos a investigação que realizámos acerca das competências do supervisor da educação pré-escolar numa instituição de educação e ensino particular e cooperativo. Deste modo, enquadramos conceptualmente a investigação relativamente a: metodologia, definição dos objectivos, explicitação da questão indagadora, caracterização do contexto de estudo e apresentamos os procedimentos de recolha e análise dos dados.

1. Natureza do estudo

A metodologia de investigação seguida foi de índole qualitativa. A escolha desta metodologia tem como objectivo privilegiar *“na análise, o caso singular e operações que não impliquem quantificação e medida”* (Pardal e Correia, 1995: 17).

De acordo com Fernandes (1991: 64), a investigação qualitativa é *“uma resposta às limitações reveladas pelos métodos quantitativos”* e o seu foco é a compreensão mais profunda dos problemas; é investigar o que está *“por trás”* de certos comportamentos, atitudes ou convicções. As investigações recentes nas ciências sociais e humanas vieram reforçar a importância da metodologia

qualitativa. Implica a interpretação dos comportamentos e dos fenómenos sociais, constituindo a experiência individual uma fonte de conhecimento; os fenómenos são estudados a partir da perspectiva do outro, e verifica-se um interesse em se conhecer a forma como as pessoas experienciam, e interpretam o mundo social. A pesquisa qualitativa é laboriosa e algumas investigações podem prolongar-se no tempo. De acordo com Erickson (in Walsh, Tobin e Graue, 2002: 1038), a investigação qualitativa também poderá ser designada de “*interpretativa*”, uma vez que este termo é mais inclusivo e evita as conotações não-quantitativas. Na investigação qualitativa, há lugar para a hermenêutica, é dado lugar à criação de relações empáticas, à relação face a face. Os estudos são desenvolvidos a partir da perspectiva do outro, sendo a experiência subjectiva a fonte de conhecimento. O seu cariz indutivo e holístico permite o estudo da realidade sem a fragmentar, atendendo às peculiaridades. De acordo com Flick (in Duarte, 2009: 7), os métodos qualitativos “*encaram a interacção do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita do saber (...) a subjectividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação*”.

O investigador qualitativo poderá utilizar diversas técnicas de pesquisa sobre as actividades que decorrem em cenários autênticos.

Neste sentido, utilizámos como instrumentos de investigação entrevistas semi-estruturadas, complementadas com observações aos participantes e análise da documentação recolhida.

2. Objectivos e questão indagadora

A preparação deste documento deve-se ao facto de alguns docentes da educação pré-escolar da instituição de ensino privado que estamos a investigar revelarem, em contextos informais, algum “desconforto” na dinâmica supervisiva, situação que poderá ser analisada no incidente crítico nº 1 (anexo C). Foi a partir daqui que iniciámos a vontade de melhorar a supervisão pedagógica na valência de educação pré-escolar nesta instituição. Essa melhoria poderá passar, segundo a nossa perspectiva, pela reflexão sobre as competências necessárias do supervisor pedagógico.

Equacionamos o seguinte objectivo, que constituirá o “produto final” do nosso trabalho: elaborar o perfil de competências do supervisor pedagógico da valência de educação pré-escolar da instituição de ensino particular e cooperativo.

A questão indagadora de toda a investigação consiste em saber quais as competências que um supervisor pedagógico da valência da educação pré-escolar da instituição de educação e ensino particular e cooperativo em estudo deverá possuir para a prática supervisiva?

Esta questão está subjacente ao estudo empírico que desenvolvemos, funcionando como ponto de partida para a definição do quadro conceptual e metodológico desta investigação.

3. Contexto de investigação

O estudo apresentado realiza-se numa instituição de ensino particular específica com enfoque na valência de educação pré-escolar. Procuramos elaborar o perfil de competências para o supervisor da educação pré-escolar envolvendo todos os implicados no processo superviso docente: oito educadoras de infância, um coordenador da educação pré-escolar e um elemento da direcção.

De referir que à data do estudo, frequentam a educação pré-escolar duzentas e quatro crianças.

Participantes	Número	Percentagens
Educadoras de infância	8	80%
Direcção	1	10%
Coordenação	1	10%

Quadro 4 - Sujeitos participantes na investigação

4. Procedimentos de recolha e análise dos dados

Como foi referido no ponto 1 deste capítulo utilizaremos como instrumentos de investigação a entrevista semi-estruturada, a análise documental e a observação.

4.1. A entrevista

Quivy (1998) considera a entrevista como parte da observação indirecta. Na concepção de Marconi e Lakatos (2002:84), a entrevista é

“um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. Trata-se de uma conversa efectuada face a face, desenvolvida de forma metódica; no decurso da qual se vai proporcionando ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária.”

Estes investigadores consideram ainda que muitos autores encaram a entrevista como o instrumento por excelência da investigação social, pois permite averiguar factos e recolher verbalmente a informação necessária. Segundo Goode e Hatt (in Marconi e Lakatos, idem), a entrevista “consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de um certo acto social como a conversação”.

4.1.1. Elaboração do guião da entrevista

Tal como já foi referido, as entrevistas realizadas para esta investigação foram de tipo semi-estruturado. Segundo Pardal e Correia (1995: 65), a entrevista semi-estruturada é uma “variante entre a directividade” da entrevista estruturada e a “não-directividade” da entrevista não-estruturada.

Numa primeira fase, foi efectuada um pré-teste da entrevista a uma profissional de educação de infância de um outro contexto institucional. Após essa entrevista revimos o guião e reformulámos algumas questões, de forma, a torná-las mais claras. Numa segunda fase, o guião foi mostrado à orientadora da investigadora, tendo sido sugeridas algumas reformulações na formulação das questões. Numa terceira fase, o guião ficou finalizado- fase de validação da entrevista.

Foi conduzido um guião de entrevista preparado com base na revisão da literatura, nas orientações de Estrela (1994: 343) que atribui a designação de “*blocos*” às diferentes etapas da entrevista. Com base nos trabalhos dos autores referenciados atrás elaboramos o seguinte esquema para a elaboração das entrevistas:

- i) formulação do tema;
- ii) categoria;
- iii) definição dos objectivos;
- iv) descrição dos procedimentos do entrevistador;
- v) questões a colocar ao entrevistado; e
- vi) fonte (literatura onde nos baseámos para a elaboração das questões).

Apesar de toda esta organização, o guião não assumiu um cariz rígido, sendo constituído por perguntas abertas que foram lançadas no desenrolar da conversa permitindo oferecer alguma liberdade aos entrevistados para desenvolverem o tema na direcção que desejassem. Fomos questionando de

forma natural, mas precisa, com vista à recolha da informação que desejávamos obter.

Elaborámos três guiões distintos, de acordo, com os grupos de entrevistados: Direcção, Coordenação da Educação Pré-Escolar e Educadoras. Os guiões tinham em comum três categorias: o processo de supervisão pedagógica da educação pré-escolar da instituição, as competências do supervisor pedagógico da educação pré-escolar e o perfil de competências do supervisor pedagógico da educação pré-escolar. Apesar de as categorias serem comuns, houve necessidade de adequar as questões às categorias dos entrevistados a fim de diminuir a ocorrência de respostas automáticas e, simultaneamente, o receio manifestado de os respondentes verem as suas respostas descodificadas. Procurámos desenvolver questões de âmbito profissional susceptíveis de poderem ser aprofundadas.

4.1.1.1. O guião da entrevista da Direcção

O guião da entrevista à Direcção (anexo D) é composto por cinco blocos:

- 1º bloco: Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.

No momento da entrevista, a entrevistadora informou o elemento da Direcção acerca do estudo, bem como os seus objectivos, realçando a pertinência da participação para o êxito do trabalho. Agradecemos ainda a colaboração na entrevista e o facto de autorizarem a realização do estudo na instituição. Foi assegurada a confidencialidade das informações declaradas, assim como o seu anonimato e pedida a sua autorização para a gravação em áudio.

▪ 2º bloco: Recolha de informações sobre a instituição de ensino particular e cooperativo.

Este bloco foi concebido com o objectivo de conhecer a organização, nomeadamente a sua história, missão, objectivos, valores e clientes-tipo.

▪ 3º bloco: Recolha de informações sobre o processo de supervisão pedagógica da educação pré-escolar na instituição de ensino particular e cooperativo.

Este bloco teve dois objectivos: conhecer o processo de supervisão pedagógica na educação pré-escolar da instituição e compreender como se processa a avaliação de desempenho e a gestão da carreira dos educadores de infância da instituição.

▪ 4º bloco: Recolha de informações sobre a função de supervisor pedagógico da educação pré-escolar da instituição de ensino particular e cooperativo.

Neste bloco pretendemos recolher dados sobre os critérios de recrutamento e selecção de um supervisor pedagógico utilizados pela Direcção, e conhecer as funções desempenhadas pelo supervisor pedagógico da educação pré-escolar da instituição.

▪ 5º bloco: Recolha de opinião sobre o perfil de competências do supervisor pedagógico da educação pré-escolar.

Neste bloco delineamos como objectivos recolher a opinião da Direcção em relação às competências que considera relevantes no supervisor da educação pré-escolar e aferir a importância atribuída pela Direcção à elaboração do perfil de competências do supervisor pedagógico na educação pré-escolar.

4.1.1.2. O guião da entrevista da Coordenação da Educação Pré-Escolar

O guião da entrevista à Coordenação da Educação Pré-Escolar (anexo E) é composto por quatro blocos:

- 1º bloco: Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados.

No momento da entrevista, a entrevistadora informou o elemento da Coordenação acerca do estudo, bem como os seus objectivos, realçando a pertinência da sua participação para o êxito do trabalho. Agradecemos ainda a colaboração na entrevista. Foi assegurada a confidencialidade das informações declaradas, assim como o seu anonimato e pedida a sua autorização para a gravação em áudio.

- 2º bloco: Recolha de informações sobre o supervisor pedagógico da educação pré-escolar na instituição de ensino particular e cooperativo

Este bloco foi concebido com o objectivo de conhecer as funções desempenhadas pelo supervisor pedagógico da educação pré-escolar da instituição de ensino particular e cooperativo; saber que outras funções o supervisor pedagógico da educação pré-escolar da instituição de ensino particular e cooperativo considera relevantes no exercício da sua função e compreender o estilo supervísivo adoptado.

- 3º bloco: Recolha de informações sobre o processo de supervisão pedagógica da educação pré-escolar na instituição de ensino particular e cooperativo.

Este bloco contemplou dois objectivos: conhecer o processo de supervisão pedagógica na educação pré-escolar da instituição e compreender como se processa a avaliação de desempenho e a gestão da carreira dos educadores de infância da instituição.

▪ 4º bloco: Recolha de opinião sobre o perfil de competências do supervisor pedagógico da educação pré-escolar.

Neste bloco delineámos como objectivos: recolher a opinião da Coordenação da Educação Pré-Escolar em relação às competências que considera relevantes no supervisor da educação pré-escolar e aferir a importância atribuída pela Coordenação à elaboração do perfil de competências do supervisor pedagógico na educação pré-escolar.

4.1.1.3. O guião da entrevista das educadoras de infância

O guião da entrevista das Educadoras de Infância (anexo F) é composto por quatro blocos:

▪ 1º bloco: Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas.

No momento da entrevista, a entrevistadora informou a educadora acerca do estudo, bem como os seus objectivos, realçando a pertinência da sua participação para o êxito do trabalho. Agradecemos ainda a colaboração na entrevista. Foi assegurada a confidencialidade das informações declaradas, assim como o seu anonimato e pedida a sua autorização para a gravação em áudio.

▪ 2º bloco: Recolha de informações sobre o processo de supervisão pedagógica da educação pré-escolar na instituição de ensino particular e cooperativo.

Este bloco teve como objectivos: recolher a opinião das educadoras sobre o processo de supervisão pedagógica na educação pré-escolar da instituição e

recolher algumas sugestões de melhoria do processo de supervisão pedagógica da educação pré-escolar da instituição de ensino.

- 3º bloco: Recolha de informações sobre o supervisor pedagógico da educação pré-escolar na instituição de ensino particular e cooperativo

Este bloco foi concebido com o objectivo de conhecer as funções do supervisor pedagógico na educação pré-escolar da instituição de ensino particular e cooperativo e aferir as opiniões das educadoras sobre o perfil ideal de supervisor da educação pré-escolar.

- 4º bloco: Recolha de opinião sobre o perfil de competências do supervisor pedagógico da educação pré-escolar.

Neste bloco delineámos como objectivos: recolher a opinião das educadoras de infância em relação às competências que consideram relevantes no supervisor da educação pré-escolar e aferir a opinião das entrevistadas em relação ao trabalho de investigação.

4.2. Realização das entrevistas

As entrevistas iniciaram no dia vinte e oito do mês de Fevereiro e terminaram no dia trinta e um do mês de Março de 2011.

Segundo Estrela (1994: 342), para a realização de uma “entrevista de investigação” é necessário seguir três princípios orientadores:

1º *“Evitar, na medida do possível, dirigir a entrevista;”*

Na condução da entrevista, a entrevistadora “deu a palavra” aos entrevistados, evitando coarctar a sua expressão, sob qualquer aspecto. Em algumas entrevistas (E2, E3, E6 e E8) verificou-se a necessidade de formular

questões para além das definidas no guião verificando-se o cuidado no modo de colocação das mesmas para evitar influenciar a resposta do entrevistado.

2º *“Não restringir a temática abordada;”*

Em duas das entrevistas realizadas (E1, E5) as entrevistadas alargaram o tema, relacionando-se, em parte com o tema central. Verificámos ainda uma antecipação de resposta, ou seja, no desenrolar das entrevistas algumas entrevistadas (E8, E6, E5) foram fornecendo “espontaneamente” informação que se tinha previsto obter numa fase posterior da entrevista.

3º *“Esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado”.*

Foi dada total liberdade aos entrevistados para expressarem as suas opiniões, porém, em alguns momentos, houve necessidade de pedir ao entrevistado para clarificar ou esclarecer algum ponto:

E8: *“Não sei talvez, se calhar a preparação pudesse ser feita de uma forma um bocadinho diferente.”*

Entrevistadora: *“Diferente a que nível? É capaz de explicar melhor por favor?”*

A entrevista à Direcção teve de ser adiada por duas vezes, uma por motivos imprevistos da instituição e outra por motivos pessoais da investigadora. Esta entrevista durou cerca de quarenta minutos. A entrevista à Coordenação da Educação Pré-Escolar foi adiada por quatro dias. Esta entrevista durou, aproximadamente quarenta e cinco minutos. As entrevistas às educadoras de infância realizaram-se no local e data marcados. Nas entrevistas realizadas à Direcção e à Coordenação existiu um clima propício à sua realização, ou seja, uma atmosfera calma e silenciosa, uma vez que foram realizadas no gabinete da Direcção. Verificou-se um clima aberto e de partilha de opiniões. As entrevistas às educadoras de infância realizaram-se no edifício do pré-escolar, três das quais na biblioteca e cinco na sala de isolamento. A duração média de cada entrevista foi de cerca de vinte minutos. Exploraremos,

mais à frente, no ponto 8 deste capítulo, a questão da duração das entrevistas às educadoras de infância.

4.3. Análise dos dados obtidos por entrevista

Como foi explicado no ponto três deste capítulo foram realizadas no total dez entrevistas, entre as quais estão compreendidas um elemento da direcção, um elemento da coordenação da educação pré-escolar e oito educadoras de infância. Todas as entrevistas foram gravadas em formato audio. No final da realização de cada entrevista a investigadora foi efectuando a transcrição literal das mesmas (poderá ser consultada no anexo H). Este processo revelou-se extremamente moroso. No entanto, permitiu-nos ter uma visão geral de todas as informações recolhidas, o que se revelou importante na fase de categorização das informações.

Consideramos que a escolha deste instrumento (entrevista semi-estruturada) permitiu recolher informações sobre o assunto que desejamos investigar: o processo de supervisão pedagógica e as competências do supervisor pedagógico na educação pré-escolar da instituição de ensino particular e cooperativo.

Posteriormente, realizámos a análise de conteúdo das entrevistas (pode ser analisada no anexo H), a partir da qual, traçámos o perfil de competências do supervisor pedagógico da educação pré-escolar da instituição em estudo. Bardin (1994: 9, 30) define a análise de conteúdo como um instrumento polimorfo e polifuncional com dupla função: heurística, pois *“enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão de descoberta”* e verificativa, uma vez que, *“as hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias (...) apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação.”* Este autor (idem: 32)

acrescenta que a análise de conteúdo enforma um *"conjunto de técnicas de análise de comunicações"*. A ideia de Bardin (1994) reitera a de Berelson e de Lazarsfeld (in Esteves, 2006: 108), para os quais, a análise de conteúdo é *"uma técnica de investigação para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação"*. Esta técnica é usada em entrevista para retirar o sentido principal das informações recolhidas. De acordo com Vala (2001: 104), a análise de conteúdo desmonta um discurso e produz um novo discurso através de *"um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise."* Stemler (in Esteves, 2006: 107) considera a análise de conteúdo como *"uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseadas em regras explícitas de codificação."* Reiteramos as concepções apresentadas, no entanto, seleccionamos uma definição de análise de conteúdo de Esteves (2006: 108) que nos parece completar ainda todas as apresentadas:

"a análise de conteúdo (...) sem deixar de ser uma "descrição com regras", prossegue com a realização de inferências pelo investigador, inferências essas que, por se apresentarem com um fundamento explícito, possam ser questionadas por outros, e possam ser corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha e de tratamento de dados, no quadro de uma mesma investigação ou de investigações sucessivas."

Seguiremos as orientações de Vala (2001: 109) para realizar a análise de conteúdo: delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa; constituição de um *corpus*; definição de categorias e definição de unidades de análise.

Procedemos ao tratamento da informação recolhida, inferindo sobre as mensagens que nos foram transmitidas no momento da entrevista e construímos categorias de respostas. De acordo com Esteves (2006: 109), a categorização é a *"operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma, a reconfigurar o material ao serviço de determinados objectivos da investigação."* As categorias, *"onde os dados vão ser agrupados podem ser criadas segundo dois tipos fundamentais de procedimentos (...)"*

procedimentos fechados e procedimentos abertos." (Esteves, idem). No nosso estudo, classificamos as categorias com "*procedimentos fechados*", uma vez que possuíamos uma lista prévia de categorias *a priori* (Vala, 2001) apropriadas para o âmbito da entrevista.

Poderemos classificar a análise de conteúdo efectuada como análise categorial (Bardin in Esteves, 2006), uma vez que, criámos categorias específicas, de acordo com o estudo. Em relação à natureza das unidades, optámos pelas unidades de registo, isto é, "*o elemento da significação a codificar, ou seja, a atribuir a uma dada categoria.*" (Esteves, 2006: 114). Vala (in Esteves, 2006: 114) distingue dois tipos de unidades de registo, as formais e as semânticas. As "*unidades de registo formais*" compreendem determinadas palavras, ou palavras de uma determinada categoria gramatical, as "*unidades de registo semânticas ou temáticas*" são unidades de sentido, independentemente da palavra com que foi expressa na mensagem. Nesta investigação, usámos unidades de registo formais e semânticas, contemplámos a palavra, mas também a frase.

Foram atribuídos códigos às unidades de contexto utilizando letras maiúsculas e cada unidade de registo é acompanhada desse código que identifica o contexto a que pertence. Por exemplo, para a categoria "processo de supervisão pedagógica na educação pré-escolar" foi atribuído o código PSPEPE, a inicial de cada palavra, à sub-categoria – interior- "caracterização" foi atribuído o código PSPEPE/C.

No quadro 5, encontram-se diferenciados e explicados os sentidos atribuídos a cada uma das categorias.

Categorias	Explicação
Instituição de ensino particular e cooperativo	Alude à instituição onde estamos a realizar a nossa investigação.
O supervisor pedagógico da educação pré-escolar	Refere-se a aspectos que decorrem do desempenho desta função, na instituição de ensino onde estamos a realizar o nosso estudo.
Processo de supervisão pedagógico na educação pré-escolar	Reporta-se ao processo de acompanhamento profissional dos educadores de infância efectuado na instituição educativa.
Perfil de competências do supervisor pedagógico da educação pré-escolar	Refere-se ao perfil profissional, mais especificamente às competências que o supervisor pedagógico da educação deverá possuir para o exercício da sua função.

Quadro 5 - Quadro de referentes das categorias das entrevistas

Na categorização das entrevistas, também utilizámos a denominação de “indicadores emergentes” significando as propostas feitas pelos entrevistados.

Em síntese, o tratamento dos dados obtidos através da entrevista compreendeu as seguintes etapas:

- 1.^a leitura-flutuante para retirar as ideias principais;
- 2.^a transcrição das entrevistas, do registo áudio a escrito. Os registos áudio foram transcritos na sua íntegra;
- 3.^a construção, a partir do guião e da leitura do conteúdo das entrevistas da grelha de categorização da informação recolhida;
- 4.^a primeira fase de tratamento das entrevistas: selecção das partes do discurso dos entrevistados que se enquadravam nos objectivos e nas questões colocadas;
- 5.^a emergência de indicadores a partir das unidades de registo dos entrevistados; e
- 6.^a construção de um quadro-síntese de categorização onde se agrupam os dados recolhidos nas entrevistas (anexo H).

5. A análise documental

A análise documental constituiu também um instrumento de investigação relevante para a recolha de informações relativas ao processo superviso. Pardal e Correia (1995: 74) consideram que a análise documental é *“uma técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação.”* Para permitir o conhecimento da missão, da filosofia educativa e dos valores que norteiam a instituição de ensino onde realizámos o estudo, impõe-se, então, efectuar a análise documental. Procurámos analisar entre outros documentos o Projecto Educativo, o Projecto Curricular e o Regulamento Interno. Tratam-se de documentos oficiais de tipo escrito, classificados por Marconi e Lakatos (1990) como documentação indirecta.

Analisámos, ainda, documentos oficiais como o Decreto Regulamentar nº2/2010 de 23 de Junho, o Decreto-Lei nº 75/2010 e o Despacho Normativo nº 24/2010¹⁴ para enquadrar a supervisão dos docentes e verificar se existe algum normativo que defina as funções de um supervisor nos documentos criados pelo Ministério da Educação. Para obter um maior conhecimento do processo superviso na instituição de ensino particular e cooperativo analisamos O Boletim de Trabalho e Emprego, 1ª série, nº 11 de 22 de Março de 2007.

Segundo Marconi e Lakatos (1990), dentro da pesquisa documental poder-se-ão considerar dois tipos de fontes: as fontes primárias e as secundárias. As fontes primárias permitem-nos obter dados através de documentos. As fontes secundárias permitem-nos obter dados através de artigos, teses, monografias, entre outros. No nosso estudo, utilizaremos os dois tipos de fontes. Através deste segundo tipo de fontes obtemos informações sobre bibliografia e estudos mais recentes na área da supervisão pedagógica.

¹⁴ O Despacho Normativo nº 24/2010 poderá ser consultado no site http://www.ccap.min-edu.pt/docs/DN_24-2010.pdf.

6. A observação

A observação foi uma técnica constante ao longo de toda a investigação. Marconi e Lakatos (1990: 79) definem a observação como *“uma técnica de recolha de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade.”*

Relativamente à dinâmica adoptada para a observação, foi utilizado o tipo estruturado, uma vez que, analisámos com atenção elementos que consideramos relevantes para a compreensão do que estamos a investigar (a supervisão pedagógica na educação pré-escolar numa organização educativa de ensino privado e cooperativo). Assumimos o papel de observadores participantes, visto conhecer e estar inseridos no campo onde elaboramos o estudo. Observámos comportamentos, acções e formas de supervisão por parte da equipa de supervisão do pré-escolar, bem como atitudes e reacções dos supervisandos e do supervisor da educação pré-escolar perante o processo supervisivo. A observação participante que realizámos assumiu a forma natural (Markoni e Lakatos, 1990), ou seja, os observadores pertenciam ao grupo que estamos a estudar. De acordo com Pardal e Correia (2005: 50), a observação participante exige uma execução mais complexa que decorre de factores diferentes, nomeadamente: *“distinção de estatutos - observador versus observado, na diferenciação social de papéis - fornecimento de informação versus captação de informação - e na aceitação cultural do observador pelo observado.”* Em relação a este último factor, devemos destacar que foi uma das limitações que receávamos, uma vez que, a investigação exige uma relação de reciprocidade e, os observados poderão não se sentir confortáveis, devido ao facto de trabalharmos na mesma instituição. Procurámos não nos envolver e perder as nossas intenções iniciais evitando tornarmo-nos *“Índigenas”* como refere Gold (in Bogdan, Biklen: 1994: 125).

Note-se que o acto de recolha de dados realizado pelos investigadores apenas pela observação, sem interpelar os observados é cunhada por Quivy

(1998) de observação directa, enquanto Marconi e Lakatos (1990) o designam de observação sistemática. Trata-se, porém, da mesma realidade com designações diversas. Para efeitos deste estudo, utilizámos a terminologia de Quivy (1998). Esta constituiu, aliás, um dos nossos pontos de partida para iniciar esta investigação, e poderá ser analisado no incidente crítico nº 1 (anexo C). Assim, seguindo a sugestão de Quivy (idem), na preparação do momento de observação colocámos as seguintes questões: observar o quê? Observar quem? Observar como? Procuraremos analisar ainda atitudes e modos de monitorização por parte da equipa de supervisão e de supervisandos da educação pré-escolar da instituição de educação e de ensino. Este processo será complementado através do registo de incidentes críticos (que poderão ser consultados no anexo I). Para Parente (2002: 181), os registos de incidentes críticos são *“breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado. Apresentam o acontecimento de forma factual e objectiva, relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito.”* Seguindo a proposta de Markoni e Lakatos, (1990: 82), e tendo em atenção o número de observações que realizámos podemos classificá-las como “observação individual”, isto é, *“técnica de observação realizada por um investigador”*. As informações que a investigadora julgará necessário registar constituirão “notas de investigação” (anexo J). Bogdan e Biklen (1994: 150) designam de notas de campo o *“relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.”* Não assumiremos a designação adoptada por estes autores, uma vez que, por se tratar de uma investigação, denominámos todos os relatos escritos que a investigadora julgou pertinentes como “notas de investigação”.

7. A triangulação dos dados

Para a realização desta investigação, utilizámos várias fontes de evidência, nomeadamente, as informações recolhidas nas entrevistas, as informações recolhidas nos documentos analisados e as informações recolhidas através da observação. Todas estas fontes nos permitiram ter a percepção do objecto em estudo - o processo de supervisão pedagógica na educação pré-escolar de uma instituição de educação e ensino particular e cooperativo. Poderemos considerar que houve triangulação. Denzin (in Duarte, 2009: 11) considera que existem diferentes tipos de triangulação. Para esta investigação, poderemos considerar:

- i) *“triangulação de dados, refere-se à recolha de dados, recorrendo a diferentes fontes;*
- ii) *triangulação teórica, são usadas diferentes teorias para interpretar um conjunto de dados de um estudo...”.*

A “triangulação de dados” obtidos com o registo de incidente crítico e as notas de investigação recolhidas pela investigadora permitiram o cruzamento das informações recolhidas nas entrevistas. A revisão bibliográfica efectuada de autores como Alarcão (2007a,b), Sá-Chaves (2002), Vieira (2010), Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2010) permitiu uma “triangulação teórica”, uma vez que, as concepções teóricas orientaram a interpretação dos dados obtidos na investigação.

Ao longo da apresentação dos resultados, serão descritos e exemplificados os processos de triangulação.

8. Dificuldades de investigação

Ao longo da investigação fomos sentindo algumas dificuldades. Estas não se prenderam com a revisão da literatura, mas com o estudo empírico.

Nos momentos de observação, foi um pouco complicado gerir os papéis de profissional na instituição *versus* investigadora. A título exemplificativo:

“Confesso que, inicialmente, não me senti muito confortável por ter que entrevistar o coordenador, o supervisor da educação pré-escolar, sobre quem incide o meu trabalho. O facto de, trabalharmos diariamente e termos uma relação profissional deixou-me um pouco ansiosa. No entanto, tentei distanciar a relação que temos e assumir-me como investigadora (...) Senti-me desconfortável ao colocar a questão da carreira dos docentes da educação pré-escolar na instituição, uma vez que, exerço a profissão docente na instituição e, conheço todo o sistema, no entanto, mais uma vez, a minha função era como investigadora.” (Investigadora in Nota de Investigação nº 1)

Limitar-me à descrição dos factos, sem inferir ou expressar a minha opinião, foi uma situação difícil:

“A afirmação da educadora “Se não, então vamos estar a ser supervisionados por pessoas que estão de igual para igual connosco” deu-me uma súbita vontade de realizar uma formação em contexto sobre supervisão entre-pares para tentar mudar esta opinião.” (Investigadora in Notas de Investigação nº 3)

Por outro lado, na realização das entrevistas, as educadoras, utilizavam a linguagem não-verbal, como forma de verificar se a resposta estava correcta. Tentámos, sempre, não expressar qualquer concordância ou discordância em relação às informações que estavam a ser recolhidas. Por vezes, os entrevistados utilizavam *tag questions* no discurso como “*não é?*” (E7, E8, E2)

Verificámos ainda alguma dificuldade de expressão e opinião por parte de alguns entrevistados (talvez pelo facto de conhecerem profissionalmente a entrevistadora), hesitando muito na expressão de opinião ou demorando algum tempo a responder, permanecendo por um longo tempo em silêncio. Ocorreu, ainda que ligeiramente, algum efeito de “desejabilidade social” (pretensão de dar respostas “agradáveis”) pelo que, para o referido efeito reforçou-se a garantia do anonimato de todas as declarações prestadas.

Por outro lado, apurámos, de um modo geral, alguma iliteracia técnica, nas entrevistas das educadoras de infância, traduzida na falta de rigor no que diz respeito ao significado das questões (uma certa confusão entre competências, tarefas e funções e entre os papéis de supervisor e coordenador, como por exemplo, a função de “tudo o que passe pela organização de horários, de troca de horários” (E1) é considerada função de supervisor. Esta dificuldade pode dever-se ao facto de ser a mesma pessoa que desempenha as duas funções:

“(...) uma vez que ele é coordenador do pré-escolar e que está aqui connosco, se calhar às vezes também é um bocadinho difícil depois distinguir as duas coisas. Primeiro tem um papel e depois tem o outro. Se bem que a pessoa que está, acho eu, a supervisionar também é importante que seja do meio, não vai ser uma pessoa externa, acho eu. Mas por outro lado, os papéis não ficam muito bem, não se distinguem muito bem, acho eu.” (E8)

Obtivemos respostas como “*não sei, é difícil.*” (E8), “*deve ser...*” (E2), “*não faço a mínima ideia*” (E6), o que demonstra a complexidade do tema da entrevista ou a não reflexão sobre o mesmo. Foram referidas competências que não correspondem ao tipo que foi questionado. Por exemplo, a imparcialidade foi referida como uma competência científica (E6), como uma competência relacional (E6), como uma competência analítica e avaliativa (E8) e como uma competência interpretativa (E1, E3, E4, E5, E6, E8).

O tempo de realização das entrevistas às educadoras de infância foi mais curto do que o que estávamos a prever. Com o consentimento da Direcção da instituição, as entrevistas puderam ser realizadas no horário laboral das educadoras para evitar algum prejuízo da sua vida pessoal, no entanto, antes do início da entrevista, referiam à investigadora que “*falavam pouco*” (E6) ou “*eu sou rápida*” (E6) verificando-se alguma urgência no término da entrevista e, quando pedíamos para clarificar algum conceito, as respostas eram muito breves e repetitivas.

Capítulo VII- A supervisão na educação pré-escolar de uma instituição de ensino particular e cooperativo

1. Apresentação e análise dos dados

Neste capítulo, procederemos à análise e interpretação dos dados obtidos ao longo do processo de investigação através dos registos de incidente crítico, das notas de investigação e do quadro síntese da informação recolhida através das entrevistas.

1.1. A observação

Os resultados da investigação permitiram-nos perceber que o processo supervisoivo assume extrema relevância na instituição de educação e ensino onde estamos a realizar o estudo. Esta importância é notória, por parte dos que supervisionam (Direcção e Coordenação da valência da educação pré-escolar) e dos que são supervisionados (educadoras de infância). Através da observação recolhemos alguns incidentes críticos com informações relevantes para o nosso estudo.

A preocupação pelo processo supervisivo motivou-nos a tentar compreender como é caracterizado o processo pelas educadoras de infância e que sugestões de melhoria apresentam, tentando compreender que competências consideram importantes num supervisor da educação pré-escolar. Este foi o nosso objectivo com a realização das entrevistas. No entanto, durante todo o processo, fomos recolhendo informações relevantes para a elaboração de incidentes críticos e notas de investigação que se tornaram fulcrais para a compreensão do nosso objecto de investigação.

1.1.1. Os registos de incidentes críticos

Das informações recolhidas através dos registos críticos, destacamos algumas palavras-chave que nos parece relevantes para este estudo.

Ansiedade na observação de aulas

Foi a partir de um incidente crítico (anexo C), como já referimos anteriormente, que nos motivou a realização desta investigação, no qual reflectimos que:

"Através deste registo, pode-se apreender que o processo de observação de professores, apesar de se realizar no próximo mês de Fevereiro, já suscita alguma ansiedade por parte de uma educadora (educadora 1). É interessante verificar ao longo do registo, que a educadora 1 inicia o assunto lembrando a aproximação da avaliação de desempenho docente, e ao longo do registo, a sua postura é calma, não valorizando os vinte minutos de observação na sua sala. A educadora 2, no início do registo, relembra que ainda estamos longe do mês de Fevereiro, porém, mostra alguma ansiedade exemplificando que ao ser observada não se sente à vontade quando tem de chamar uma criança à atenção. As posturas de ambas as docentes alteram-se ao longo do registo." (Registo de incidente crítico nº1)

Os incidente críticos nº 1 e nº 2 permitiram-nos reflectir na **ansiedade que a observação das aulas provocava nas educadoras:**

"Através deste registo, pode-se apreender que, à semelhança do registo anterior, o processo de observação de professores, suscita algum "desconforto". da planificação? (Registo de incidente crítico nº2)

Porque será que a observação das aulas provoca ansiedade e “desconforto” nas educadoras de infância desta instituição de educação e ensino?

Reis (2011: 11) considera que o período de observação é extremamente importante, uma vez que, constituiu uma *“oportunidade para os professores se envolverem colaborativamente, na reflexão sobre o seu desempenho profissional e na investigação e na discussão de estratégias que permitam melhorar a sua prática.”*

Mudança de postura das educadoras

Queremos ainda salientar a referência à mudança de postura dos educadores durante o período de observação de actividades pedagógicas: *“(..) mas, não podes chamar à atenção um miúdo ou assim”* (Registo de incidente crítico nº1)

Depreendemos desta observação que a presença dos supervisores na turma modifica a postura dos educadores perante o grupo, uma vez que, os profissionais de educação se mostram mais tolerantes com as crianças, possivelmente com receio que a sua atitude assertiva seja mal interpretada.

Planificação

Outro ponto que mereceu a nossa reflexão deve-se à elaboração da planificação:

“No encontro de educadores semanal, o coordenador do pré-escolar informou as educadoras de infância que enviaria por correio electrónico os dias de observação dos docentes.

Durante alguns segundos, todos permaneceram em silêncio, até que este foi interrompido pelo comentário da educadora (que designaremos como educadora 1):

- “Este mês que temos as avaliações dos miúdos para fazermos é que são as aulas observadas.”

O Coordenador respondeu a esta observação dizendo num tom calmo:

- *"Consegues fazer tudo. Planificas, como normalmente, é um dia como outro qualquer, só que vais estar a ser observada."*
A educadora não respondeu." (Registo de incidente crítico nº2)

Parece-nos que uma aula observada exige um planeamento "melhorado", isto é, um maior investimento dos educadores para a actividade se realizar nas melhores condições aos níveis teórico, pedagógico e de exploração dos materiais pelas crianças. O Coordenador respondeu de uma forma assertiva: *"é um dia como outro qualquer"*, há que manter o bom trabalho que tem sido realizado e, que a planificação deve ser realizada como sempre tem sido, num processo de crescimento e desenvolvimento do grupo. Depois desta observação, surgiu-nos uma questão: será que, nos momentos de observação, a planificação dos educadores se altera? Ao longo das entrevistas, nenhum dos entrevistados referiu um maior investimento na planificação durante o período de observação de aulas.

De acordo com Reis (2011: 11), as aulas observadas nunca poderão ser consideradas "aulas normais". *"Geralmente, o professor recorre às metodologias e às actividades com as quais se sente mais à vontade tentando evidenciar as suas melhores competências."* O mesmo autor reitera que, apesar de alguma encenação que possa acontecer nas aulas observadas, estas constituem óptimos momentos para o desenvolvimento profissional do professor permitindo a reflexão sobre a sua *praxis*.

Feedback

Após as observações de aulas, verificámos a reacção das educadoras ao **feedback** realizado pela Direcção e pela Coordenação:

"A grelha de calendarização das observações dos docentes continha também a calendarização do feedback. O feedback de cada educador foi marcado para o dia seguinte, no máximo dois dias após a aula de observação. Durante essas semanas, as educadoras reuniam-se, como habitualmente, na sala dos educadores, no seu período de horário não-lectivo (das 16hs às 17hs) e, algumas reuniões de feedback coincidiram com esse horário. Mais uma vez, a educadora 3 manteve a mesma atitude, questionando as colegas sobre a sua reunião de feedback, mostrando-se contente (sorrindo) ao ouvir a resposta : "correu bem!"

Verifiquei ainda que a duração dos feedbacks de cada docente influenciava a concepção "correr bem e correr mal."

A educadora 6 estava a contar às colegas que o seu feedback tinha demorado trinta minutos: das 12h às 12h30. Quando saiu, entrou a educadora 7 e esteve na sala da Direcção até às 14h. "Coitada, deve ter "levado na cabeça", foi o comentário da educadora 1". (Registo de incidente crítico nº 5)

Foi notória a referência pelas educadoras (E6 e E1) sobre a duração do feedback. A conclusão das educadoras foi a seguinte: se determinada educadora demorou muito tempo na sala da Direcção, o feedback da sua observação não foi positivo, se, por outro lado, o período de permanência na sala foi curto, a observação decorreu com normalidade.

O feedback foi considerado um elemento positivo no processo superviso na opinião das educadoras de infâncias, segundo as informações recolhidas nas entrevistas. Reis (2011: 14) considera que *"uma discussão de qualidade sobre o desempenho constitui uma componente extremamente importante do processo de desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer professor (...) constituindo um catalisador importante de aprendizagem e mudança."*

A forma como o feedback é transmitido também influencia a motivação dos profissionais docentes, como pode ser observado num excerto do registo de incidente crítico nº4.

"A educadora 9 foi observada no dia 17 de Janeiro e o seu feedback agendado para o dia seguinte. Nesta reunião estiveram presentes a Directora da instituição e o coordenador do pré-escolar.

O coordenador leu os seus registos sobre a aula observada efectuando alguns comentários, nomeadamente ao nível do domínio científico (planificação, conteúdos, aprendizagens realizadas pelas crianças, rigor científico) e do domínio relacional (relação com as crianças). Na sua intervenção apontou algumas melhorias relativamente ao ano lectivo anterior, elogiando a docente por esta evolução. Referiu dois aspectos a melhorar, dando exemplos concretos. Propôs algumas tarefas mais complexas para a próxima observação. A Directora referiu que não lhe foi possível estar presente na aula de observação, no entanto, tem visualizado a evolução do trabalho diariamente, elogiando a docente pelo trabalho que desempenha na instituição."

É certo que a forma como o feedback foi transmitido influenciará a continuação da realização do bom trabalho pela educadora 9. Na concepção de Reis (2011: 56, citado por Egan e Kurtoglu-Hooton), o feedback pode ser de dois tipos: confirmativo ou correctivo, podendo ocorrer simultaneamente. O feedback confirmativo informa o *"professor de que está a seguir o percurso adequado à concretização dos objectivos"*, o feedback correctivo *"informa o*

professor do facto de estar a desviar-se dos objectivos pretendidos e do que poderá fazer para regressar ao percurso desejado." Na instituição de educação e ensino podemos classificar o feedback de tipo confirmativo construtivo (Reis: 2011), uma vez que, as informações são transmitidas de forma positiva, valorizando-se os aspectos-fortes e centrando-se nos aspectos que são passíveis de melhoria.

Os sentimentos de positividade e de "libertação"

Durante os momentos de observação, tivemos oportunidade de presenciar um diálogo entre algumas educadoras (E3, E4 e E2) após o período de observação.

"É interessante verificar que uma das educadoras (que designaremos como educadora 3) sabia os dias de observação das colegas, questionando-as, no final do dia, sobre como tinha corrido (...). "já está feito" (educadora 2)." (Registo de incidente crítico nº3)

Verificamos um sentimento de positividade por parte das educadoras por o período de observação já se ter realizado através de expressões como *"correu bem...acho que sim."* Por outro lado, notámos um sentimento de "libertação": *"já está feito"*.

O (bom) comportamento das crianças

" (...) acho que sim, o P. (nome da criança) portou-se bem" (educadora 5)" (Registo de incidente crítico nº3)

Nesta declaração podemos verificar que o (bom) comportamento das crianças da turma pode influenciar o processo de observação docente. O *"P. portou-se bem"*, logo, a observação decorreu com normalidade e o docente terá uma boa classificação. Mas, e se o "P." ou outra criança não se tivesse comportado bem? A educadora obteria uma má classificação? Esta declaração

suscitou-nos muitas dúvidas: o que significa o "*P. portar-se bem*"? Estar em silêncio, aguardar pela sua vez para participar, responder acertadamente? É possível o docente obter uma má classificação na observação por alguma criança não se comportar correctamente?

A descrença na melhoria do processo supervisivo

A descrença das educadoras perante a melhoria do processo supervisivo é notória, aliás, uma situação ocorrida antes de uma entrevista implicou o registo de incidente crítico nº 6, uma vez que, a postura das educadoras perante a participação na entrevista não foi a esperada, após a descrição do incidente, a reflexão sobre o mesmo foi a seguinte:

"A situação que descrevi explica a descrença que as educadoras sentem na melhoria do processo de supervisão da educação pré-escolar da instituição e, consequentemente, no meu trabalho de investigação.

Na reunião de explicação do projecto, salientei a importância de participação das educadoras de infância como um contributo bastante importante para a melhoria do processo supervisivo. Porém, a educadora 1 encontra-se bastante descrente e o meu receio é que a sua opinião influencie as restantes colegas.

É possível que esta situação que ocorreu antes entrevista tenha influenciado o desenrolar da entrevista da educadora 7, situação que poderá ser analisada na nota de investigação nº7."

O desempenho do supervisor pedagógico da valência de educação pré-escolar

Os registos de incidentes críticos também nos permitiram reflectir sobre o desempenho do supervisor da educação pré-escolar apresentando exemplos concretos, efectuando, muitas vezes a interligação da sua postura com os objectivos do nosso trabalho:

"O desempenho do supervisor da educação pré-escolar foi, na nossa opinião, bastante positivo: a transmissão de ideias e pensamentos, a sugestão de aspectos passíveis de melhoria e a utilização de exemplos constantes. Retiramos deste incidente as seguintes competências para um supervisor: comunicação positiva, elogio, capacidade de observação e a confrontação." (Registo de incidente crítico nº4)

Os registos de incidentes críticos foram realizados durante todo o processo de investigação, embora, a partir do momento em que iniciámos a realização das entrevistas, o registo fosse efectuado, após cada entrevista constituindo uma nota de investigação.

1.1.2. As notas de investigação

Como foi referido, no final da realização de cada entrevista, a investigadora procedia à sua transcrição integral, à sua leitura atenta e elaborava uma nota de investigação (ver anexo J). Esta continha as reacções verbais e não-verbais dos entrevistados, a percepção enquanto investigadora e os contributos recolhidos para a investigação:

" (...) A informação recolhida foi bastante relevante. Considerei muito importante a referência à delegação de tarefas por parte do supervisor e o desenvolvimento da autonomia dos profissionais. Foi a única educadora, até ao momento a classificar o processo de supervisão como exigente. A educadora 5 tinha-o classificado como formal, mas não atribuiu qualquer tipo de exigência. Foi ainda referido o facto de não ser tido em consideração a vida pessoal dos profissionais da valência do pré-escolar.

Foi a entrevista de maior duração, até ao momento. Foi a única educadora que não seguiu a ordem de questões do guião, misturando as respostas em cada uma das categorias. Foi ainda necessário colocar mais questões do que as do guião. Fiquei bastante satisfeita pelas informações recolhidas, uma vez que, serão um contributo importante para a elaboração do perfil." (in Nota de Investigação nº8)

"Esta entrevista foi bastante importante, uma vez que, permitiu recolher informações sobre a instituição, o processo superviso dos educadores de infância, as funções desempenhadas pelo supervisor pedagógico da educação pré-escolar e a opinião da Direcção sobre a realização deste trabalho de investigação.

Ao escutar a opinião da Directora relativamente à elaboração do perfil de competências do supervisor da educação pré-escolar, fiquei bastante satisfeita por poder contribuir para a melhoria das práticas supervisivas na instituição.

O balanço desta entrevista é bastante positivo. As informações recolhidas são extremamente ricas e importantes para a elaboração do perfil do supervisor da educação pré-escolar." (in Nota de Investigação nº10)

Estes excertos das notas de investigação pretendem demonstrar como todo o processo de investigação foi demorado, rigoroso e reflectido. Só a escrita nos faz reflectir e as notas de investigação não poderão ser consideradas um diário, uma vez que, não foram redigidas diariamente, no entanto, podem ser assemelhadas a um diário, uma vez que, como afirma Angulo (in Alves, 2004: 3) *" (...) a função de escrever (...) constituirá, por um lado, uma forma de expressão, mas o próprio acto de escrever, dada a natureza do processo cognitivo requerido converte-se numa forma efectiva de*

aprender.” Podemos atribuir às notas de investigação, as mesmas dimensões que Zabalza (in Alves, idem: 8) atribui a um diário, a saber:

- i) *“o facto de que se tratará de um recurso que requer a escrita;*
- ii) *o facto de que se trata de um recurso que implica reflectir;*
- iii) *o facto de que se integre nele o expressivo e o referencial; e*
- iv) *O carácter claramente histórico (...) da narração.”*

Em relação a este último ponto, verificamos ao analisar a primeira nota de investigação e a décima primeira, uma atitude da investigadora muito mais positiva, com descobertas importantes para o trabalho reveladoras de um trabalho amadurecido e reflectido.

1.2. Análise documental

A análise dos documentos orientadores da instituição permitiu-nos obter um conhecimento da instituição de educação e ensino particular e cooperativo antes de iniciar as entrevistas. Tratou-se de um processo moroso, uma vez que, implicou a leitura atenta dos documentos estruturantes: Projecto Educativo, do Projecto Curricular e do Regulamento Interno.

As leituras efectuadas permitiram-nos redigir o capítulo V, efectuando a caracterização da instituição, desde o seu historial, à sua missão, valores, objectivos e clientes-tipo. A preparação atempada deste capítulo permitiu-nos, na entrevista realizada à Direcção, compreender toda a dinâmica institucional.

Consultámos ainda documentos legislativos que nos permitiram analisar a política global da educação pré-escolar e os referentes para a avaliação de desempenho no ensino público e na instituição de ensino particular e cooperativo. Esta análise permitiu-nos a redacção dos capítulos IV e do ponto 2 do capítulo V

Na análise efectuada dos normativos legais para o ensino público verificámos que não existe uma referência explícita à supervisão e à função do

supervisor pedagógico. O processo de avaliação de desempenho docente é considerado como um processo contínuo de acompanhamento para a melhoria profissional e dentro desse prisma podemos considerá-lo como supervísivo. O Decreto-Lei nº 75/2010 alterou o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, procurando garantir uma efectiva avaliação do desempenho docente com consequências na carreira, através da valorização e distinção do mérito, definindo (artº 40º) que a avaliação tem entre outras, a finalidade de (...):

- b) *"contribuir para a valorização do trabalho da função docente;*
- c) *identificar as necessidades de formação do pessoal docente;*
- e) *diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente;*
- g) *promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho;*
- h) *promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente;*
- i) *promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua actividade profissional."*

No mesmo Decreto, sub-capítulo II, artigo 56º referente à qualificação para o exercício de outras funções educativas, é referida na alínea g a supervisão pedagógica e formação de formadores. Para o exercício dessas funções, os docentes deverão qualificar-se com os graus de Mestre e de Doutor (ponto 3). Os docentes que se encontrem qualificados para o exercício de outras funções educativas, nomeadamente a supervisão pedagógica e a formação de formadores são obrigados ao desempenho dessas mesmas funções, tal como se encontra no artigo 57º. No artigo 80º, ponto é referido que *"o desempenho de cargos de natureza pedagógica, designadamente de orientação educativa e de supervisão pedagógica, dá lugar a redução da componente lectiva."*

Por sua vez o novo Decreto Regulamentar nº 2/2010 veio estabelecer no nº 2 do artigo 3º que:

"A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência".

Não é feita referência específica à função de supervisor pedagógico, no entanto, pelas funções equivalentes que desempenha, o relator pode ser

considerado supervisor pedagógico, faltando-lhe apenas a qualificação em supervisão pedagógica.

No mesmo Decreto-Regulamentar, cap. I, secção II; artigo 14, o relator é um dos intervenientes no processo de avaliação de desempenho, como já foi referido no capítulo IV, ponto 2, de caracterização da avaliação de desempenho no ensino público:

"1-O relator é o membro do júri de avaliação responsável pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado, com quem deve manter uma interacção permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação do desempenho.

2- Compete ao relator:

- a) Prestar ao avaliado o apoio que se mostre necessário ao longo do processo de avaliação, nomeadamente no que se refere à identificação das suas necessidades de formação;*
- b) Proceder à observação de aulas, sempre que a ela haja lugar, efectuar o respectivo registo e partilhar com o avaliado, numa perspectiva formativa, a sua apreciação sobre as aulas observadas;*
- c) Apreciar o relatório de auto-avaliação e assegurar a realização de uma entrevista individual ao avaliado, quando este requeira (...);*
- d) Apresentar ao júri de avaliação uma ficha de avaliação global, que inclui uma proposta de classificação final;*
- e) Submeter ao júri de avaliação, apreciando proposta do avaliado, a aprovação autónoma de formação (...)"*

Para o ensino privado, como já foi referido anteriormente no capítulo V ponto 2, caracterização da avaliação de desempenho na Instituição de Educação e Ensino Particular e Cooperativo analisámos o Boletim de Trabalho e Emprego, 1ª série, nº 11 de 22 de Março de 2007, referente à Convenção Colectiva de Trabalho entre a AEEP e a FNE, no qual estão definidos os deveres e direitos dos trabalhadores e entidades patronais destes estabelecimentos de ensino, a duração e a organização do trabalho, as retribuições, entre outros. A AEEP apresentou ainda a proposta de uma grelha de avaliação de desempenho (anexo B), ficando ao critério de cada instituição a sua adopção.

A análise documental efectuada permitiu-nos obter dados fulcrais para poder compreender como se efectua o processo supervisivo. Ao nível das instituições de educação e ensino público, a avaliação docente é realizada em quatro dimensões numa perspectiva formadora, na qual são intervenientes vários responsáveis com vista ao crescimento profissional do professor. Ao nível da instituição de educação e ensino particular e cooperativo onde

estamos a realizar o nosso estudo, a análise documental possibilitou-nos compreender a especificidade da instituição e o modo como se realiza a avaliação de desempenho docente dos educadores de infância. Na legislação e documentação analisada vigente tanto para o ensino público, como para a instituição em estudo verificámos uma preponderância no processo supervisoivo com vista à melhoria das práticas docentes, tendo como fim o sucesso dos alunos.

Para além da análise documental, as informações recolhidas nas entrevistas auxiliaram na obtenção de mais informações, nomeadamente ao nível da instituição de educação e ensino particular e cooperativo e das competências do supervisor pedagógico da valência de educação pré-escolar.

1.3. Análise das entrevistas

Como foi referido anteriormente, no capítulo VI dedicado à metodologia de investigação, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas à Direcção, à Coordenação da educação pré-escolar e às educadoras de infância da instituição. Existem categorias comuns nos guiões (anexos D, E e F), a partir das quais iniciaremos a nossa apresentação dos resultados. Ao longo das entrevistas, foram surgindo indicadores que designámos de emergentes que nos permitiram obter novas informações para o nosso estudo. Apresentamos a seguir as informações obtidas em cada categoria.

Quadro 6 - Dados obtidos na categoria "o processo de supervisão pedagógica na educação pré-escolar"

Categoria - o processo de supervisão pedagógica na educação pré-escolar	
Sub - categorias	Indicadores (emergentes)
Caracterização	- Melhoria profissional; (E1; E2; E4; E5; E8) - Acompanhamento do trabalho docente (E3, E6, E7) - Feedback de forma positiva (E8); - Benéfico: instituição, profissionais e educadores (E7)
Sugestões de melhoria	- Preparação diferente: explicação dos tópicos de avaliação (E8); - Partilha (E7); - Compreensão pontos vista diferentes (E7, E3); - Exigência da avaliação de desempenho docente (E2); - Delegação de tarefas (E2); - Compreensão da vida pessoal dos docentes (E2); - Observação "surpresa" (E1; E5; E6); - Momento formal (E5).
Avaliação de desempenho dos educadores de infância	- Observação diária/informal; (C1) - Reuniões (acompanhamento); (C1) - Reuniões com pais e encarregados de educação (C1) - Observação de uma actividade; (D1) - Partilha da observação- <i>feedback</i>; (D1; C1) - Elaboração do plano de melhoria; (D1; C1) - Processo construtivo; (D1) - Processo colaborativo; (D1) - Processo contínuo (C1)
Carreira dos docentes da educação pré-escolar	- Progressão na carreira por escalão/anos de serviço docente; (D1; C1) - Acompanhamento contínuo aos educadores (D1)

O processo de supervisão pedagógica na educação pré-escolar

Pela análise de conteúdo das entrevistas às educadoras de infância podemos verificar que quanto à **sub-categoria "caracterização do processo superviso"** da sua valência, as educadoras **se encontram satisfeitas** com o processo superviso da sua valência, **concordando e aceitando os critérios de avaliação** a que são sujeitas: *"Eu concordo plenamente, até com a avaliação e tudo."* (E1), *" eu concordo com a avaliação e concordo com ela,*

acho que é importante sermos supervisionadas todas (...) (E5), as competências que (...) avaliam, pareceram-me adequadas, portanto, com isso concordo.” (E6). Consideram o **processo claro, e bem preparado**:

“acho que a forma como o procedimento é feito, tanto no dia da supervisão, como depois no feedback, acho que está simples (...) Nós estamos avisados, de qualquer forma, com antecedência e são nos pedidos os documentos, portanto, está de uma forma clara(...) ajuda-nos (...)” (E4)

Da mesma forma, caracterizam o **processo como “próximo”** (E5) e **sentem-se apoiadas** (E3) pela Coordenação e pela Direcção. As **“reuniões de acompanhamento”**, estratégia introduzida este ano lectivo, é referida pelas educadoras de uma forma positiva: *“o facto de haver reuniões de acompanhamento com os educadores, o que fez com que, quer o Coordenador, quer a Direcção, tivesse um conhecimento mais directo sobre o trabalho de sala. (E3), as reuniões mensais de acompanhamento mensais também são muito importantes para explicares um bocadinho aquilo que se está a passar.” (E6)*

Ao longo do discurso das educadoras foi uma constante a referência à **melhoria que este processo traz para as profissionais docentes**: *“Acho que traz benefícios, obviamente que as pessoas de esforçam para, para fazer cada vez melhor. . (E7), acaba por ser uma forma positiva e, para nos ajudar a melhorar o trabalho, ao fim e ao cabo (...) É uma avaliação sempre no sentido da melhoria (...)” (E8)*. Do mesmo modo, foi referido a **importância da positividade presente no discurso de feedback** *“(…) uma das coisas que funciona bem é o feedback que é dado que é feito de uma forma positiva.” (E8)* De acordo com Alarcão, Leitão e Roldão (2009: 5 citado por Askew and Lodge), o feedback é *“todo o diálogo que apoia a aprendizagem tanto em situações formais e informais.”* Os três autores (idem) referenciam a denominação de *“feedback co-construtivo”* sugerida por Askew.

No cômputo geral, as educadoras consideram o **processo supervisivo fulcral**:

“Eu acho que é importante... (E4, E8), Acho que é importante porque conseguimos ter uma visão exterior à nossa que não conseguimos ter quando estamos envolvidas, e parece-me que a instituição tenta fazer... (E5), E penso que é bastante importante para nós conseguirmos entender as nossas fragilidades, aquilo que melhoramos ao longo dos anos e o que temos que continuar a

melhorar. (E2), Traz benefícios para a instituição, para as crianças e para nós também.” (E7)

Relativamente à **sub-categoria “sugestões de melhoria”**, aferimos que deveria haver uma **preparação diferente da avaliação de desempenho**. Esta preparação deveria passar por uma adequação dos itens de avaliação à valência em estudo: *“aquela grelha pode não estar feita exactamente para o pré-escolar (...) por exemplo, a uma pessoa que esteja numa sala de berçário e que se calhar até pode fazer mais sentido a uma pessoa que esteja numa sala de cinco anos” (E8)* e **deveria haver um melhor esclarecimento desses itens**: *“Não sei se todos os tópicos são esclarecedores para toda a gente. Todos os tópicos que vão ser avaliados. Explicar cada um dos pontos.” (E8)* Foi ainda referido que deveria **haver uma maior partilha (E7)**, e uma forma de efectuar uma simbiose dos pontos de vista distintos: *“ (...) as pessoas sentirem que têm os mesmos conhecimentos, que estão equiparados, e que sejam compreendidas e, mesmo que não tenham se calhar a mesma opinião tentar contrabalançar os mesmos pontos de vista e arranjar um ponto comum. (E7)* Uma das educadoras referiu que a avaliação de desempenho deveria ser **efectuada por um supervisor externo** para haver imparcialidade: *“ (...) deveria ser alguém de fora do Colégio a fazê-lo, porque eu acho que tudo o que é ser humano é, por muito que queria ser imparcial não consegue.” (E1)*

O facto de o processo de **observação de aulas ser marcado atempadamente** não é totalmente aceite pelos docentes que consideram que:

“(...) se é para avaliar o que o educador está a fazer não deveria ser uma coisa marcada, por exemplo. Eles deviam aparecer hoje, amanhã, daqui a quinze dias, em qualquer altura. (E1), (...) se calhar se fosse no dia-a-dia ou factor surpresa acontecer diariamente numa rotina, numa actividade, porque no fundo acho que até o pior profissional quando sabe que vai ser supervisionado, uma hora ou um dia específico é capaz de preparar o melhor material e a melhor actividade do mundo. (...) no fundo, não devemos sentir quando somos supervisionadas não devemos sentir que vem alguém nos espiar e dizer o que está mal.” (E5), eu acho que as aulas assistidas devem ser uma aula normal, o educador deve planificar uma aula normal e, não algo que, normalmente não faz, ou mais enfatizado do que aquilo que, normalmente faria. (E6)

Em relação ao **estilo de supervisão exercido**, consideram que o **estilo deveria ser mais flexível** considerando os pontos de vista divergentes: *“acho que ainda existe alguma dificuldade, apesar de ter melhorado, na parte de não ser tão directivo e de ser mais flexível sob o ponto de vista das outras*

peessoas". (E3) e **delegando tarefas** ("Eu acho que poderia delegar um bocadinho mais ao resto da equipa, acho que há coisas que podiam deixar de passar tanto por ele [supervisor] e deixar-nos um bocadinho mais de autonomia nalgumas coisas. (E2)

Apesar de, na primeira categoria, o processo de supervisão ter sido considerado benéfico e bastante importante para os docentes, alguns consideram que existe uma **elevada exigência**:

"acho que há coisas muito pequenas que são tidas em conta e que, se calhar talvez, no meu entender, não sejam assim tão importantes. (...) quando eles assistem a uma aula, por exemplo, acho que dão importância a determinados itens, talvez, não sei, parece-me demasiado exigentes (...) mas há algumas coisas que talvez sejam um bocadinho exageradas (...) penso que a exigência é bastante elevada aqui na instituição... (E2)

Um outro aspecto apontado como sugestão de melhoria, foi o facto de poder haver uma **maior compreensão pela vida pessoal dos profissionais**: *"É importante que procure entender também; às vezes, a posição das pessoas, às vezes até em relação à sua vida pessoal, às vezes há alguma rigidez nessa parte e, pronto e é importante também ter-se em conta a vida pessoal das pessoas. (E2)*

Cremos que é importante referenciar que uma das entrevistadas (E4) considerou que não considera nenhum aspecto que necessite de ser melhorado no processo supervivo.

No que concerne à **sub-categoria "avaliação de desempenho dos educadores de infância"** da instituição educativa onde estamos a realizar a nossa investigação, a avaliação docente trata-se de um **processo contínuo** (C1). Na entrevista realizada à Direcção, foi-nos transmitido que se tenta " (...) que seja, sobretudo, um **processo construtivo, colaborativo** (...) a ideia é a **construção em conjunto** (...)" (D1) Nos dados obtidos nas entrevistas à Coordenação e à Direcção, foi expresso que este processo é marcado por **observações diárias, informais e reuniões de acompanhamento mensais**. Estas reuniões iniciaram-se apenas no início do ano lectivo e é " (...) um acompanhamento mensal com as pessoas, individual. Ou seja, as pessoas vêm, falam, reflectem, conversamos sobre os tópicos que entende, que a

peessoa entende, que o educador entende e o que eu também acho pertinente e relevante.” (C1).

A partir das observações realizadas é estabelecido um **plano de melhoria** em parceria com o docente: “ (...) *construir conjuntamente um plano de melhoria (...) geralmente, é feito duas vezes por ano (...) é feito mediante a necessidade de cada educador.*” (idem) “*No final do ano, são novamente construídos alguns objectivos para o ano seguinte.*” (D1)

Na **sub-categoria “carreira dos docentes da educação pré-escolar”** foi-nos informado pela Direcção e pela Coordenação da educação pré-escolar que a progressão na carreira se efectua **por anos de serviço docente**. São seguidas as indicações da AEEP, associação a que pertence a instituição:

“Nós estamos inseridos no ensino particular, uma instituição que tem uma associação por trás, a associação de estabelecimentos de ensino particular, a AEEP, que tem definido o contrato colectivo de trabalho e, tem definidas as tabelas salariais dos educadores de infância. Nessas tabelas estão previstas subidas de escalão por anos e não por mérito.” (D1)

Há ainda um **acompanhamento contínuo aos educadores** com o intuito da inovação e do crescimento profissional:

“Porque a ideia é ajudá-los a que realmente sejam melhores (...) com este acompanhamento anual e sistemático que damos aos educadores, normalmente quem está num nível suficiente num ano, no outro, já consegue passar para um bom e melhorar, porque o acompanhamento é contínuo (...) Porque a ideia é ajudá-los a que realmente sejam melhores.” (D1)

Quadro 7 - Dados obtidos na categoria "o supervisor pedagógico da educação pré-escolar"

Categoria - o supervisor pedagógico da educação pré-escolar		
Sub - categorias		Indicadores (emergentes)
Critérios de recrutamento e selecção de um supervisor		- Experiência profissional (D1) - Desempenho profissional (D1) - Visão de educação (D1) - Confiança (D1) - Responsabilidade (D1) - Lealdade (D1) - Formação constante (D1)
Funções	Desempenhadas	Supervisionar (D1) Coordenar (D1) Realizar a avaliação de desempenho docente e não-docente (D1) Acompanhar o desenvolvimento/cumprimento do plano de melhoria (D1) Promotor da reflexão com os educadores (D1, C1) Parceiro do educador (D1, C1) Aliado (D1) Servir de mediador (D1) Tarefas institucionais (E6, E1) Apoiar (E4, E5) Sugerir (E5) Ser construtivo (E5) Estar atento (E4) Ajudar (E2, E6) Motivar (E7) Incentivar (E7) Mostrar positividade (E8) Elogiar (E2) Procurar as pessoas (E2) Ser amigo (E4) Questionar (E5) Acompanhar (E8) Observar (E8) Agir (E5) Dar o exemplo (E5) Ser participante (E5) Orientar (E6) Cooperar (E6) Comunicar (E7). Estar atento ao bem-estar emocional da pessoa (E4)
	Propostas	Proporcionar formação (C1)

Estilo Supervisivo	Directivo (C1) Não directivo (C1) Colaborativo (C1)
Perfil ideal de supervisor pedagógico	Ser atento (E1, E4) Ser Compreensivo (E1, E7, E8) Ser exigente (E1) Dar soluções (E1) Ser responsável (E1, E5) Ser assertivo (E3) Ser flexível (E3, E6) Ser coerente (E3, E6) Ser consciente (E3) Ser reflexivo (E3) Ser apoiante (E4) Ser incentivador (E4) Ser motivador (E4) Ser diligente (E4) Ser crítico (E4, E6) Utilizar um discurso adequado (E4) Ser aberto (E5, E6, E7) Ser dinâmico (E5) Dar o exemplo (E5) Saber ouvir (E5, E2) Ser respeitado (E5) Ser observador (E5) Estar próximo (E7) Partilhar (E7) Ser calmo (E8) Ser paciente (E2) Acompanhar (E8) Ser rigoroso (E8) Ser tolerante (E2) Delegar (E2) Aceitar a opinião dos outros (E2) Ter uma postura rígida (E2) Confiar (E2) Compreender a vida pessoal (E2)

O supervisor pedagógico da educação pré-escolar

Pela análise de conteúdo das entrevistas relativamente à **sub-categoria critérios de selecção e recrutamento** de um supervisor pedagógico desta instituição de educação e ensino, segundo as informações da Direcção, são a **experiência profissional**, bem como “ (...) o seu **desempenho profissional**,

com a sua **visão sobre educação...** (D1). Ao nível relacional, pretende-se que o supervisor seja “ (...) **uma pessoa de confiança (...) responsável (...) leal (...) uma pessoa que realmente lute pelo saber e que seja uma pessoa que goste de evoluir.**”

Quanto à sub-categoria “funções desempenhadas” pelo supervisor pedagógico da educação pré-escolar desta instituição de educação e ensino particular e cooperativo, segundo a Direcção, situam-se entre o **supervisionar** e o **coordenar**, uma vez que “a pessoa que desempenha as funções de supervisor tem um duplo papel: tem o papel de supervisor e o papel de coordenador.” (D1) Acresce ainda as funções de **realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente e não-docente** e de **acompanhar o desenvolvimento/cumprimento dos planos de melhoria**. A Direcção designa o supervisor da educação pré-escolar como um “**parceiro do educador**”, visto que “ (...) tem um papel diário presente na sala, como uma visita especial em que passa, senta-se no acolhimento observa, comunica com os alunos, comunica com o educador, eu acho que é um (...) um parceiro do educador” e como “ (...) um **aliado**, num plano de melhoria de qualquer profissional.” O supervisor é ainda um **promotor da reflexão**, visto que, “ (...) nas reuniões mensais com cada educador para discutir e reflectir nas práticas ou até problemas que possam estar a inquietar os educadores, de forma, a melhorar o seu desempenho profissional, tendo em vista o bem-estar das crianças.” (D1)

Algumas das funções referenciadas pelas educadoras de infância no decurso da entrevista encontram equivalência nas funções desempenhadas referidas pela Direcção e pela Coordenação, nomeadamente: **supervisionar** (E4, E6, E7) e **realizar a avaliação de desempenho** (E3, E6). Uma das educadoras referiu que o supervisor poderá participar na **avaliação do grupo** “caso tenha conhecimento do grupo em questão.” (E3) São referidas ainda tarefas institucionais como funções do supervisor, nomeadamente “ tudo o que passe pela **organização de horários**, de troca de horários (...) **faltas**” (E1), “ (...) fazer a **avaliação de algumas actividades**, como por exemplo, como fez a avaliação da evacuação, mais coisas, actividades comuns. (E6)

No decurso das entrevistas foram referidas outras funções, nomeadamente: **questionar** (*"perguntar, porque nem toda a gente tem a vontade suficiente para ir procurar e, perceber que, como as pessoas não vão, também é por se calhar naquele momento não precisam."* (E5), **acompanhar** (*"tem que ter a função de acompanhar, não é? Quando uma pessoa tem uma dúvida ou tem, ou não está tão bem, ou depois de uma observação se verifica que é importante até investir mais numa área ou noutra, não é, acho que o papel do supervisor também deve ser dar algum acompanhamento."* (E8), **observar** (*"tem que observar (...) A observação das aulas é, acho eu, uma das partes da supervisão, mas acho que a observação diária também é importante."* (E8), **agir** (*"agir, quando preciso"* (E5), **dar o exemplo** (E5), **ser participante** (*"pode conhecer o grupo, pode envolver-se"* (E5), **orientar** (E6), **cooperar** (E6) e **comunicar** (E7).

Foram ainda referenciadas **funções** que se relacionam com a parte relacional/emocional e de apoio aos profissionais, por exemplo: **"apoiar...construtivamente"** (E5), **"estar atento** às nossas dificuldades, às nossas dúvidas, também estar preocupado com o nosso bem-estar, não só físico e emocional, mas também a nível profissional sobretudo." (E4), **"deve ajudar a pessoa..."** (E2), **"o supervisor tem que fazer (...) a motivação, incentivar..."** (E7), **"sempre pela forma positiva"** (E8), **"deve elogiar também, aquilo que está bem e aquilo que se considera importante"** (E2), deve procurar as pessoas, **"acho que deve (...) procurá-la."** (E2)

Na entrevista ao actual supervisor pedagógico da educação pré-escolar, também coordenador, tal como já foi referido anteriormente, este profissional considera que poderá realizar outro tipo de funções, nomeadamente a **formação**. Porém, considera que essa função também pode ser executada pelos docentes:

" (...) algumas situações de formação, que possam ser desempenhadas, quer por mim, quer pelos colegas (...) Por um lado, as pessoas sentir-se-iam mais motivadas, por outro também acaba por trazer novas ideias, novas concepções e, acho que acaba por tornar a equipa também mais coesa." (C1)

Pela análise das respostas obtidas nas entrevistas parece-nos que existe uma ligeira dificuldade na distinção entre tarefas e funções. No

dicionário¹⁵ o vocábulo tarefa designa “trabalho que se deve fazer num determinado tempo”. Já o conceito de função¹⁶ é definido como “desempenho de uma actividade ou de um cargo; exercício; ocupação; serviço; actividade exercida; cargo; profissão; trabalho.” Parece-nos acertado que uma das funções do supervisor seja supervisionar, uma vez que exprime o desempenho da sua actividade, no entanto, já não nos parece adequado que uma das funções do supervisor seja a realização de “tarefas institucionais”, tais como controlo de faltas e de horários. Para além dos mais, esta função foi sugerida por uma educadora e nem sequer foi referenciada pela Direcção e pela Coordenação. Verificámos aqui a dificuldade na distinção de papéis de supervisor e coordenador, como já foi referido.

Em relação à **sub-categoria estilo supervisivo** adoptado pelo supervisor da educação pré-escolar desta instituição de ensino, pode-se considerar, pelo depoimento do supervisor que pratica uma simbiose de estilos que passa por uma **atitude colaborativa, directiva e não-directiva**:

“(...) há momentos em que consigo ser mais colaborativo, não directivo, agora há outros...que sou mais directivo...Noutras situações, também, tento também não ajudar, às vezes há situações que têm de ser resolvidas rapidamente e, digamos, um perfil mais de colaboração ou não-directivo pressupõe que a outra pessoa esteja atenta, para levantar as questões, para ser ela, a fazer o seu cronograma de actuação, a ser ela a reflectir uma parte a ouvir a outra, a cumprir todos esses requisitos...” (C1)

O depoimento do supervisor da valência de educação pré-escolar é corroborado por Gonçalves (2009: 10), segundo o qual não existe um estilo “puro” de supervisão, “na medida em que todos os supervisores, independentemente da sua experiência pessoal, profissional e no campo da formação apresentam, transversalmente, características de uns e de outros estilos

Ao efectuar a análise de todas as entrevistas, mais concretamente, no ponto que nos estamos a focar, verificámos, neste momento, que alguns indicadores relativos à **sub-categoria perfil ideal do supervisor pedagógico**”

¹⁵ Infopédia, Enciclopédia e Dicionários Porto Editora, <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/tarefa>, disponível em Abril, 19, 2011

¹⁶ Infopédia, Enciclopédia e Dicionários Porto Editora, <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/função>, disponível em Abril, 19, 2011

se coadunam ou estão de acordo com os indicadores sugeridos na subcategoria funções desempenhadas. Referimo-nos, mais concretamente às referências a **apoiente** (E4), **incentivador** (E4), **motivador** (E4) e que **acompanhe** (E8). Verificámos ainda que, à semelhança das funções são referidos muito vocábulos que se referem à parte relacional e emocional dos profissionais, à **compreensão**, à **motivação**: **apoiente** (E4), **incentivador** (E4), **motivador** (E4), **saber ouvir** (*"deve saber ouvir... Acho que as pessoas devem ter direito à sua opinião, portanto acho que o supervisor acima de tudo tem que saber ouvir"* (E5, E2), **próximo** (E7), **calmo** (E8), **paciente** (E2), **confiar** (E2), **compreender a vida pessoal** (*"É importante que procure entender também; às vezes, a posição das pessoas, às vezes até em relação à sua vida pessoal..."* (E2).

Por outro lado, verificámos ainda que quanto aos indicadores de um perfil ideal de supervisor uma grande alusão à **parte profissional**, ao **desempenho** da sua função. As educadoras consideram que o supervisor pedagógico deve ser: **exigente** (E1), **responsável** (E1, E5), **assertivo** (E3), **flexível** (E3, E6), **coerente** (E3, E6), **reflexivo** (E3), **apoiente** (E4), **diligente** (*"e também a corrigir, também é importante, porque nem sempre fazemos tudo bem."* (E4) , **crítico** (E4, E6), utilizar um **discurso adequado** (E4), **dinâmico** (E5), **dar o exemplo** (E5), **ser observador** (E5), **rigoroso** (*"tem que ser uma pessoa rigorosa, ao mesmo tempo..."* (E8), **tolerante** (E2), **delegar** (E2) e ter uma **postura rígida** (*" (...) às vezes tem mesmo que ter uma postura mais rígida em algumas situações"* (E2)

Quadro 8 - Dados obtidos na categoria "perfil de competências do supervisor pedagógico da educação pré-escolar"

Categoria - Perfil de competências do supervisor pedagógico da educação pré-escolar		
Sub - categorias		Indicadores (emergentes)
Competências do supervisor pedagógico	Competências científicas	Ter formação em Supervisão (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8) Ter formação em Educação de Infância (E4) Ter formação em Necessidades Educativas Especiais (E6) Ter formação em creche (E6) Saber-estar na educação (D1) Saber-estar como supervisor (D1) Ser competente (C1) Ser promotor de questionamento (D1) Ter experiência (D1, E5) Promover a melhoria (D1) Ter grau hierárquico superior (E4, E6) Possuir conhecimentos científicos de ordem superior (E4, E6) Possuir conhecimentos de ordem institucional e geral (E4) Possuir conhecimento actualizado (E5, E6, E2) Possuir conhecimentos de relações interpessoais (E7) Possuir conhecimentos científicos de diversas áreas (E3)
	Competências relacionais	Saber-ser (D1) Saber-ouvir (C1, E7, E2) Liderar (C1) Ser um exemplo (C1) Mediar (C1) Motivar (C1) Saber colaborar (D1) Ser compreensivo (E1, E7) Utilizar discurso positivo (E1, E4, E5) Ser coerente (E3, E6) Ser consciente (E3) Ser assertivo (E3) Ser capaz de elogiar (E3, E2) Saber criticar (E3, E2) Saber negociar (E3) Empático (E7) Extrovertido (E4) Ser atento (E1, E5) Ser alegre (E4) Ser aberto (E7) Ser respeitador (E5, E6, E2) Ter sentido de humor (E5)

Competências do supervisor pedagógico	Competências relacionais	Ser equilibrado (E5) Ter capacidade de adaptação (E6) Ser tranquilo (E6) Ser paciente (E6) Ter capacidades de comunicação (E7) Tolerante (E2) Saber aceitar opiniões (E2) Ser imparcial (E6) Ajudar (D1) Ser um exemplo (E4)	
	Competências analíticas e avaliativas	Saber-fazer (D1) Analisar objectivos (E1) Ser ponderado (E2) Compreender a acção pedagógica (E5) Ter capacidade de análise (E5) Efectuar uma análise contextualizada (E5) Ser preciso (E5) Avaliar todo o processo (E6) Ser reflexivo (E7) Ter rigor (E8, E2) Demonstrar coerência (E8) Ser imparcial (E8, E4) Demonstrar objectividade (E8) Possuir um conhecimento atempado (E2) Possuir conhecimento de relações interpessoais (E7) Saber chamar à atenção (E3) Analisar o processo global (E4)	
	Competências interpretativas	Possuir conhecimento da comunidade educativa (C1) Demonstrar imparcialidade (E1, E3, E8) Ser observador externo (E5) Observar participativamente (E5) Possuir competências de observação (E7) Possuir competências de registo (E7) Ser rigoroso (E8) Ser claro (E8) Ter conhecimento do contexto (E2)	
Relevância da elaboração do perfil de competências do supervisor		Relevante (C1) Importante (C1, D1) Participação do supervisor (E3)	
Contributos para a instituição		Construção conjunta (D1) Definição do campo de acção do supervisor (D1) Melhoria da instituição (D1) Melhoria dos supervisandos (D1)	
Contributos para a valência de educação pré-escolar		Aspectos positivos	Reflexão/Análise de desempenho (C1) Investimento (C1) Benéfico para os educadores (E2) Benéfico para o supervisor (E3, E7)

Contributos para a valência de educação pré-escolar		Bem estruturado (E5) Adaptado à realidade institucional e da pessoa que supervisiona (E8) Benéfico para a melhoria do processo supervisoivo (E5) Contempla a opinião dos supervisandos (E8, E4)
	Limitações	Difícil elaboração (E3)

Perfil de competências do supervisor pedagógico da educação pré-escolar

A análise de conteúdo das entrevistas permitiu verificar quanto à **sub-categoria competências do supervisor, competências científicas**, alguma concordância entre as competências referidas pela Direcção e pelas educadoras. Estamos a referir-nos à importância atribuída à formação em supervisão. Todas as educadoras consideram que é fundamental a formação em supervisão:

“Acho que se calhar o mestrado em supervisão seria talvez o mais indicado...”(E2), “acho que é importante os supervisores terem noções de supervisão (...) saber as noções teóricas da supervisão, tem que saber como lidar com esta e com aquela situação, como responder nesta e naquela situação, como acompanhar...” (E8).

São referidas outras **formações** como: **educação de infância, necessidades educativas especiais e creche**. Três educadoras referem a preponderância de o supervisor **ter conhecimentos actualizados**: *“mas o mais importante é a pessoa não estar parada em termos científicos (...) mas está sempre a par daquilo que está a ser implementado a nível nacional, a nível da educação do pré-escolar.” (E4)*

A Direcção considera que um supervisor pedagógico deve “**saber-estar**”, um dos pilares da educação proposto por Delors (1999). O “saber-estar” implica várias vertentes: **saber-estar na educação (...) saber-estar como**

supervisor (...), o saber-estar como colaborador (...) o saber-estar como companheiro...

Duas entrevistadas (E4, E6) consideram que o supervisor deve ter um **grau hierárquico superior** ao das educadoras de infância: “ (...) *acho que é importante, em termos científicos, ele ter conhecimentos tanto ou mais que a pessoa que está a avaliar (...)* O grau académico é importante porque a pessoa esteja, portanto com o estatuto acima do nosso.” (E4), “ (...) *tem que ser um grau de estudos, convinha superior ao nosso...*” (E6)

É ainda referido pela Coordenação a **relevância da competência profissional** do supervisor pedagógico da educação pré-escolar. Já a Direcção considera a promoção de **questionamento**: “o ser promotor de questionamento” (D1) e da **melhoria** (“o saber promover a melhoria” (D1) como competências científicas essenciais.

Foram ainda referidas, por duas entrevistadas, como competências científicas, a **imparcialidade** (E6) e a **tranquilidade** (E6), no entanto, não nos parece que estejam correctamente classificadas como científicas. Por isso, incluímos a primeira competência nas competências de análise e de avaliação, já a primeira poderá ser considerada competência relacional.

Quanto à **sub-categoria competências relacionais**, de acordo com Alarcão (2002), implicam a mobilização de pessoas, a capacidade de comunicação, a empatia e a gestão de conflitos. Neste quadro podemos considerar as propostas dos entrevistados ao referirem: **liderar** (C1), **ser um exemplo** (C1), **mediar** (C1), **motivar** (C1), **saber colaborar** (D1), **ser compreensivo** (E1, E5, E7), **saber aceitar opiniões** (E2) e **ter sentido de humor** (E5), **aceitar opiniões** (E2), **discurso** (E1, E4, E5), **saber-ouvir** (C1, E7, E2), **ser assertivo** (E3), **saber criticar** (E3, E2), **saber negociar** (E3), **ser tolerante** (E2), **ser empático** (E7), **ser alegre** (E4), **ser respeitador** (E5, E6 e E2), **ser paciente** (E6), **ser tolerante** (E2), **ser consciente** (E3), **ser extrovertido** (E3), **ser equilibrado** (E5) e **ser atento** (E1, E5).

Acrescendo neste sentido, as propostas da Direcção da instituição em estudo que referem que, o supervisor tem de “**saber-ser**”: “(...) **saber-ser**

educador...saber-ser responsável... saber-ser como pessoa... ser promotor de questionamento.”

No geral, verifica-se nas respostas obtidas uma grande multiplicidade de competências, no entanto, as que reuniram mais consenso por parte dos entrevistados foram: **ser respeitador** (E5, E6, E2), **saber elogiar** (E3, E2), **saber criticar** (E3, E2), **ser compreensivo** (E1, E5, E7), **utilizar discurso positivo** (E1, E4, E5), **ser coerente** (E3, E6) e **saber-ouvir**. (C1, E7, E2)

A sub-categoria competências analíticas e avaliativas referem-se à análise e avaliação “*de situações, desenvolvimentos, projectos, desempenhos.*” (Alarcão, 2002: 234) Das competências referidas incluímos como pertencente a esta sub-categoria os seguintes indicadores: **analisar objectivos** (E1), **ter capacidade de análise** (E5), **efectuar análise contextualizada** (E5), **ser preciso** (E5), **ser ponderado** (E2), **compreender a acção pedagógica** (E5), **avaliar todo o processo** (E6), **ser reflexivo** (E7), **ser rigoroso** (E8, E2), **demonstrar coerência** (E8), **ser imparcial** (E8), **demonstrar objectividade** (E8) e **possuir um conhecimento atempado** (E2).

De facto, um supervisor para analisar determinada situação necessita de possuir um conhecimento contextualizado, de forma a efectuar uma análise precisa e objectiva. Essa análise ou avaliação deverá ser realizada de uma forma ponderada, tentando compreender a acção do docente, não descurando o rigor e a imparcialidade que deverão acompanhar todo o processo. Na entrevista realizada à Direcção, recolhemos a opinião de que é relevante num supervisor o “*saber-fazer*”, ou seja, “*alguém que já passou pela experiência e que sabe realmente as dificuldades porque passou (...) o saber questionar (...), o saber ajudar (...), o saber promover a melhoria.*”

Neste grupo de competências analíticas e avaliativas não se verifica uma semelhança de opiniões ao nível dos entrevistados, como se verificou nas competências relacionais. Ou seja, apenas duas entrevistadas (E8, E2) referiram o rigor como uma competência em comum. Esta situação permite-nos averiguar a multiplicidade de opiniões que elementos de uma mesma equipa possuem sobre o mesmo assunto.

Relativamente à sub-categoria competências interpretativas implicam que o supervisor efectue uma *“leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e a capacidade de observação para, antecipadamente, detectar desafios emergentes.”* (Alarcão, idem) Das informações recolhidas nas entrevistas, os entrevistados referiram que consideram como competências do tipo interpretativo num supervisor, o conhecimento da comunidade (C1), logo o conhecimento do contexto (E2) onde se realiza a observação. Este processo de observação deverá ser contínuo:

“Eu acho que o importante, pronto, é o que está a observar naquele momento, mas também não só cingir-se ao próprio momento da avaliação. Acho que é tudo, a vida do educador não está centrada apenas num momento da sua vida, é uma componente de várias actividades, de vários momentos ao longo de todo o ano lectivo. E, acho que ele tem de ter competência para não se focar apenas naquele momento, mas ser capaz de poder ver o desenvolvimento global do educador, do processo.” (E4)

Este processo contínuo implica uma observação participante: *“ (...) o estar dentro, o observar participativamente.”* (E5) Para o desempenho desta função, consideram relevante o supervisor possuir competências de observação e de registo (E7) que lhe permitam efectuar uma leitura rigorosa, clara e imparcial. Por outro lado, verificámos por parte de uma entrevistada (E5) uma certa contradição no seu discurso, porque, por um lado, considera que o supervisor pedagógico deverá ser participante e por outro, um observador externo, ou seja:

“ deve ser um estranho, porque deve estar fora do contexto e ser estranho, ou seja, avaliar de forma, mas depois é importante que saiba também integrar-se, e envolver-se e avaliar o lado de dentro. Participar, estar presente, porque o de fora permite observar de uma forma sem vícios, sem tendências... Quem está de fora, não sabe o que é que há de observar e olha com um olhar completamente diferente. Não conhece a pessoa, não conhece o grupo, não conhece a sala, portanto, observa de uma forma diferente e depois também é importante o outro lado.” (E5)

Parece-nos pela leitura das afirmações desta entrevistada que o assunto observador externo e participante não se encontram para já muito esclarecido.

Da análise efectuada às entrevistas verificámos a referência à competência imparcialidade por parte de todas as educadoras entrevistadas.

De facto, salientámos a importância de um supervisor ser imparcial, de não tomar partido ou de tentar favorecer um profissional em detrimento de outro, desempenhando as suas funções de uma forma equitativa, justa e íntegra.

No cômputo geral, verificou-se por parte das educadoras entrevistadas a referência a um maior número de competências do tipo relacional, em detrimento das interpretativas. Este grupo de educadoras parece-nos, neste momento, que sente uma maior necessidade de ver desenvolvidas no supervisor pedagógico competências relacionais. Situação idêntica se verifica nas entrevistas da Direcção e da Coordenação, nas quais referiram um maior número de competências também de tipo relacional.

Ao longo da análise de conteúdo e de toda a nossa exposição, foi possível verificar alguma indefinição e confusão por parte das educadoras em relação às questões colocadas e a relação com as competências que referem.

Queremos sublinhar que na entrevista à coordenação, foi apontada uma **competência essencial para exercer a função de supervisor** nesta instituição educativa - **a relação com os pais e encarregados de educação**:

" (...) mas aqui o que eu acho importante (...) por exemplo, a questão ser capaz de pertencer a um relacionamento também com a comunidade e com os pais muito próximo, por exemplo, acho que no caso da creche e do pré-escolar que é o que estamos a falar, acaba por ser, às vezes, mais importante ou se não é mais, é muito importante de certeza se calhar num nível mais de secundário. A esse nível o pré-escolar, acho que é muito importante o supervisor também conhecer bem os pais, conhecer a realidade das famílias, para depois poder também, na medida do possível ser um mediador, um auxiliador, ser uma pessoa que problematize algumas das questões para ajudar, para fazer pensar o educador, o responsável da turma, às vezes, em relação a determinada criança, determinada situação ou ao grupo. (...) é uma das características que eu posso, diferentes dos outros níveis de ensino que eu posso falar." (C1)

Podemos classificar esta sugestão como pertencente às competências interpretativas, uma vez que, permite o conhecimento do contexto e dos que dela fazem parte.

No que concerne à **sub-categoria relevância da elaboração do perfil de competências do supervisor pedagógico da educação pré-escolar**, na entrevista realizada à Direcção, consideraram que este perfil possuirá uma grande e dupla importância:

"Eu acho muito importante. Tanto é importante para quem tem cargo directivo, porque caso haja realmente necessidade da mudança do supervisor, é muito mais fácil ter realmente definido um perfil do supervisor. É importante também para

quem é supervisionado para saber realmente quais são as funções do supervisor e, saber como é que essa pessoa deverá ser. E as pessoas já ficam a contar, um pouco mais com o que...sabem o que esperam, não é?" (D1)

Quanto à sub-categoria contributo para a instituição será muito positivo, uma vez que a Direcção pretende que seja uma **construção conjunta**:

*"se for um perfil **construído por todos**, acho que ajuda a **definir muito o campo de acção do supervisor**. Que campo em que ele se coloca, o que é que ele é capaz de fazer (...) e o que poderá fazer para a **melhoria da instituição** e de **cada um dos supervisionados**." (D1)*

O perfil será uma **construção conjunta**, aliás, todo o trabalho de investigação tem incidido na **participação de todos** os implicados no processo superviso: direcção, coordenação e educadoras de infância. Uma das entrevistadas (E8) considera relevante a elaboração do perfil exactamente pela **oportunidade que estão a dar aos supervisandos de exprimirem a sua opinião**:

"Acho que é importante isto ser feito, porque são, portanto, estão a contar com a opinião de quem está a ser supervisionado. E com as coisas que as pessoas que estão a ser supervisionadas sentem, ou pelo menos, com as apreensões das pessoas ..." "Sabendo a opinião das pessoas que estão a ser supervisionadas poderá ajudar, depois na forma como poderão ser vistos, depois outros elementos que, normalmente não são abordados na supervisão." (E4)

A Coordenação também considera relevante a elaboração do perfil que traduzirá o cerne deste trabalho: "Acho que isso, com certeza, **será bom**, pelo menos como ponto de partida **para um supervisor**." (C1) Duas das entrevistadas também corroboram a opinião da coordenação:

*"Eu acho que é **importante**...alguma **orientação**, tal como nós temos as orientações curriculares e temos o nosso perfil do educador, também é importante existir para o **perfil do coordenador**, para existir uma maior coerência entre funções e perfis." (E6); " (...) termos uma visão mais precisa daquilo que é, **efectivamente o papel** e quais **são as competências** (...) vai sempre ajudar ao existir um perfil para a pessoa se guiar e **pode ir melhorando** como supervisor ao longo do tempo." (E2)*

Quanto à sub-categoria contributos para a valência de educação pré-escolar, quer a Coordenação, e supervisor pedagógico actual da educação pré-escolar, este perfil implicará uma **reflexão**, uma **análise de desempenho** e um **investimento**:

*"Eu acho que, com certeza será **importante** (...) qualquer supervisor acho que ajuda um pouquinho nós vemos depois estudos e pensarmos um pouco, se as apostas que fazemos, se o nosso desempenho, no fundo, tem muito a ver com aquilo, ou não tem nada, e porquê.*

*Será que eu tenho competências de conteúdo e de conteúdo pedagógico? (...) sou capaz de problematizar? Será que eu sou capaz de, digamos, de criar empatia com os meus colegas? Será que eu sou capaz de os ajudar quando eles precisam? Será que eu sou capaz de ser, digamos, um elemento à partida, com mais experiência que possa fazer ou ajudar a crescer? Será que eu posso ser uma mais-valia a nível pedagógico? Acho que é sempre importante, nós pararmos e pensarmos e vemos se realmente o que nós desempenhamos, o papel que nós desempenhamos está a ser feito com qualidade, se eu ainda **preciso de investir** mais numa área, se calhar numa área mais emocional das pessoas, numa área mais de competência académica ou pedagógica."* (C1)

"Mas também acho que ao ser criado o perfil, quem está a exercer deveria ter um papel muito preponderante na elaboração desse perfil." (E3), ao longo deste estudo, o supervisor pedagógico da educação pré-escolar foi informado de todas as fases da investigação e comunicado mensalmente em que fase estávamos e qual a fase seguinte de trabalho. Ao longo de todo o processo, mostrou-se sempre disponível para colaborar ou esclarecer qualquer dúvida que surgisse.

Uma das entrevistadas (E2) considera que a elaboração do perfil de competências **será benéfico para os educadores de infância da instituição**, visto que poderá **servir de guião** sobre o que o supervisor deverá ser:

*"(...) será uma **espécie de guião sobre aquilo que o supervisor deverá ser**. E, provavelmente nós ao analisarmos esse perfil, podemos ver, muitas coisas com as quais também nos identificamos, que também achamos que deveria também ser o nosso perfil, portanto acabamos também, por vezes, por ser supervisores em algumas situações."*

As entrevistadas E3 e E7 consideram que o perfil trará **benefícios para o supervisor**:

"(...) porque eu acho que o perfil do supervisor para cada realidade deve ser diferente, mas também subjacente à personalidade de quem está a exercer essas funções; Acho que sim, acho que é uma mais-valia para a pessoa que está a desempenhar esse papel para poder chegar a toda a gente, porque toda a gente é diferente."

O trabalho visa elaborar um perfil de competências do supervisor pedagógico para a valência da educação pré-escolar desta instituição, específico e contextualizado, esta ideia foi corroborada pela opinião de uma das entrevistadas que considera que *"dependendo, acho eu, da instituição, em que se está inserido, o supervisor tem que ter um determinado perfil (...)"*

Porque depende também das pessoas com quem ele está a trabalhar e, por isso acho que se deve tentar adequar ao local em que vai ser exercida a supervisão.” (E8)

A melhoria do processo supervisivo foi uma situação também referida por duas das entrevistadas: “

“Acho que é importante, acho que vai ser bom também em termos funcionais poderá dar mais alguma informação, poder orientar e ajudar na supervisão. Sabendo a opinião das pessoas que estão a ser supervisionadas poderá ajudar, depois na forma como poderão ser vistos, depois outros elementos que, normalmente não são abordados na supervisão.” (E4); “Acho que é importante. Acho que é muito importante, até porque o pré-escolar, há uns anos atrás, e ainda acaba por ser um bocadinho desvalorizado, acho que aqui não acontece isso, o pré-escolar é valorizado e está ao nível de outros graus de ensino, o que não acontece a nível nacional. E acho que é importante, é uma mais valia apostar e ter alguém que tenha capacidade para, para supervisionar, porque às vezes, as pessoas têm muita boa vontade mas não sabem. Nós podemos ter todos muito boa vontade mas não saber. Acho que é importante apostar nisso, até porque cada vez mais é exigido às instituições que haja alguém que supervisione, que saiba como é que as coisas são, em que pé estão, parece-me importante que se aposte na formação e na informação porque é assim por acaso é uma instituição que tem gente, normalmente informada, e nova, mas poderia não ser e as pessoas, às vezes, param um bocadinho no tempo, parece-me importante.” (E5)

Neste cenário de benefícios e aspectos positivos também foi referida uma dificuldade ou limitação. Uma das entrevistadas considera o perfil de difícil elaboração:

“Acho que não é fácil criar um perfil que se adequa à realidade, em primeiro lugar e, depois se adequa a quem está a desempenhar essas funções. Pode estar adaptado à realidade, mas pode não estar adaptado à pessoa [...] O contexto como forma de gerir profissionais como gerir pais, como gerir tudo. O contexto é nesse sentido.” (E3)

2. A actividade de supervisão de educadores de infância: perfil supervisivo

O cerne deste trabalho de investigação visa a elaboração do perfil de competências do supervisor pedagógico da educação pré-escolar desta instituição de educação e ensino em estudo. Como, aliás, mencionámos anteriormente.

A revisão da literatura actual no campo da supervisão pedagógica, das competências do supervisor pedagógico e da educação pré-escolar, bem como a análise documental efectuada, as notas de observação e as entrevistas permitiram-nos elaborar o perfil que a seguir se apresenta (quadro 9), sendo este o objectivo último desta investigação. É relevante mencionar que o perfil foi uma construção conjunta, a partir deste estudo, para a valência de educação pré-escolar da instituição de educação e ensino particular e cooperativo onde realizámos a nossa investigação. Na construção deste perfil contámos com a participação da direcção, da coordenação e das educadoras de infância. Trata-se, sem dúvida, de um processo participado e significativo para cada um dos profissionais envolvidos na investigação.

Neste perfil estarão contempladas, para além das competências referidas pelos entrevistados, outras que recolhemos na revisão da literatura e que consideramos relevantes e adequadas para a instituição de educação e ensino em estudo.

Apesar da contextualidade e especificidade deste perfil à instituição em estudo, cremos que este poderá servir de inspiração e orientação para outros trabalhos ou estudos sobre o perfil do supervisor pedagógico na valência de Educação Pré-Escolar.

A designação profissional indica a função que a pessoa seleccionada irá desempenhar, neste caso, supervisor pedagógico da educação pré-escolar.

Os critérios de recrutamento e selecção de um supervisor pedagógico definidos pela Direcção da instituição educativa são:

- i) recrutamento interno, caso seja educador de infância na instituição, este poderá ser promovido a supervisor pedagógico (movimentação vertical). Poderá ainda ser utilizado o recrutamento externo, isto é, a admissão de profissionais fora da instituição;
- ii) experiência profissional, isto é, o conhecimento obtido pelo exercício da função de educador de infância e/ou supervisor pedagógico;
- iii) desempenho profissional, ou seja, o processo profissional do indivíduo e o seu modo de actuação;
- iv) visão de educação refere-se à perspectiva inovadora que a pessoa possui, tendo em vista a inovação, a melhoria e transformação. Esta visão terá de estar em conformidade com os princípios de liberdade, responsabilidade e solidariedade;
- v) formação constante refere-se à frequência de acções que permitam um acompanhamento das práticas inovadoras em educação, numa renovação constante e actualizada dos saberes; e
- vi) pessoa confiável, leal e responsável, com a instituição e todos os seus colaboradores, não só no aspecto profissional, como ao nível das características pessoais.

O domínio de actividade será a educação, com enfoque na valência de educação pré-escolar, que, no caso da instituição educativa que estamos a estudar, engloba as crianças com idades compreendidas entre os zero e os cinco anos de idade.

Para o exercício da função de supervisor pedagógico será necessário o Mestrado de Especialização em Supervisão Pedagógica. O supervisor terá funções distintas mas complementares:

- i) Supervisão pedagógica; e
- ii) Coordenação Pedagógica da valência de educação pré-escolar.

Para a primeira função, o supervisor terá que:

i) acompanhar o processo de supervisão pedagógica dos educadores de infância, observando e colaborando nas actividades pedagógicas realizadas pelo educador, realizar a avaliação de desempenho docente efectuando um acompanhamento pedagógico e profissional dos educadores e colaborando no cumprimento do plano de melhoria, promovendo a reflexão nos e com os docentes, sugerindo ou realizando formações que julgue relevantes para o educador; e

ii) coordenar a valência de educação pré-escolar, acompanhando os profissionais docentes e não-docentes, crianças e pais, efectuar o controle de horários e de faltas dos profissionais e participar no processo de recrutamento e selecção dos educadores de infância.

No que concerne à tipologia das competências requeridas para o desempenho da função de supervisor pedagógico da educação pré-escolar destacamos as seguintes:

- i) competências científicas (formação académica);
- ii) competências pessoais (características pessoais);
- iii) competências relacionais (relacionamento com os colaboradores: mobilização de pessoas, capacidade de comunicação e gestão de conflitos);
- iv) competências analíticas e avaliativas (análise e avaliação de situações, de projectos e de desempenho);
- v) competências Interpretativas (leitura da realidade, observação que permita prever e antecipar situações);
- vi) competências de comunicação (capacidade de comunicação com os seus colaboradores: discurso e feedback);
- vii) competências de dinamização de formação (estruturação de sessões de formações e partilha de informação científica); e
- viii) competências de coordenação (coordenar a valência de educação pré-escolar através do acompanhamento dos colaboradores e realizar tarefas institucionais).

Para cada tipologia de competências encontram-se elencadas várias características.

A avaliação de desempenho do supervisor pedagógico da educação pré-escolar trata-se de um processo contínuo. No final do ano lectivo, será preenchida a grelha de avaliação de desempenho da AEEP (relativo às competências de gestão) pelo supervisor, pela Direcção e pelas educadoras de infância.

Quadro 9 - Perfil de competências do supervisor pedagógico da educação pré-escolar da instituição em estudo

Perfil de competências do supervisor pedagógico da educação pré-escolar da instituição de ensino particular e cooperativo	
Supervisor Pedagógico da Educação Pré-Escolar	Designação profissional
Critérios de recrutamento e selecção	
- Recrutamento interno (movimentação vertical) ou externo (selecção de profissionais externos à instituição) - Experiência profissional - Desempenho profissional (avaliação de desempenho ao longo dos anos) - Visão de Educação (valores educativos e inovação em educação) - Formação constante (na procura de melhores práticas educativas) - Pessoa confiável, leal e responsável	
Educação (enfoque na educação pré-escolar)	Domínio de Actividade
Qualificação	
Mestrado de Especialização em Supervisão Pedagógica	Actividades de Desempenho
- Supervisão Pedagógica - Coordenação Pedagógica da valência de educação pré-escolar	

Funções		
- Acompanhar o processo de supervisão pedagógica dos educadores de infância: - observar e colaborar nas actividades pedagógicas do educador; - realizar a avaliação de desempenho; - efectuar o acompanhamento pedagógico e profissional dos educadores; - colaborar no cumprimento e desenvolvimento do plano de melhoria; - promover a reflexão nos e com os docentes; - realizar formação que julgue relevantes para o educador; - Coordenar a valência de educação pré-escolar: - acompanhar os profissionais docentes e não-docentes, crianças e pais; - efectuar o controle de horários e de faltas dos profissionais. - Participar no processo de recrutamento e selecção dos educadores de infância.		
Competências requeridas		
Competências Científicas Glickman, Gordon e Ross- Gordon (2010) Alarcão (2002)	Ter formação em Supervisão Pedagógica (obrigatório)	Mestrado de Especialização em Supervisão Pedagógica
	Ter formação em Educação de Infância (formação de base obrigatória)	Licenciatura em Educação de infância ou Mestrado Profissionalizante em Educação Básica
	Ter formação em Educação Especial (opcional)	Mestrado de Especialização em Educação Especial Pós-graduação em Educação Especial
	Ter formação em Creche	Pós-Graduação Educação da Criança em Creche

Competências Científicas Glickman, Gordon e Ross- Gordon (2010) Alarcão (2002)	Possuir conhecimento pedagógico atualizado	Frequência em ações de formação que permitam estar a par das tendências actuais e inovadoras em educação pré-escolar.
	Possuir conhecimentos de ordem institucional	Conhecimento dos documentos orientadores da instituição: Projecto Educativo, Projecto Curricular e Regulamento Interno
	Ter experiência profissional	Conhecimento obtido pela prática da actividade profissional de educador de infância e de supervisor.
Competências Pessoais Alarcão (2002) Conlow (2001)	Ser honesto	Demonstrar rectidão, sinceridade e lealdade. (Interpretação comumente aceite para o vocábulo honesto.)
	Ser educado	Demonstrar cortesia, delicadeza e polidez. (Interpretação comumente aceite para o vocábulo educado.)
	Ser respeitador	Tratar com civilidade todos os profissionais. (Gordon, 2000, in Ludovico, 2007)
	Ser competente	Demonstrar capacidade para exercer a sua função. (Interpretação comumente aceite para o vocábulo competente.)
Competências Relacionais Alarcão (2002) Sergovanni e Starrat (2010) Gordon (2010)	Empático	Ser capaz de compreender as dificuldades do docente e de transmitir essa compreensão. (Interpretação comumente aceite para o vocábulo empático.)
	Autêntico	Transmitir ao docente o que realmente pensa e sente. (Gonçalves, 2010)
	Saber ouvir	Ser capaz de escutar, mantendo-se em silêncio, para que o docente reflita por si próprio.
	Saber negociar	Diligenciar com o docente ou equipa de docentes sobre algum assunto. (Vieira, 2010)

Competências Relacionais Alarcão (2002) Sergovanni e Starrat (2010) Gordon (2010)	Respeitar	Ser capaz de tratar com civilidade o docente, mesmo que, este possua opiniões divergentes ou tenha cometido um erro.
	Motivar	Ser capaz de entusiasmar o docente ou equipe de docentes a experimentar, a refletir e a inovar.
	Colaborar	Ser capaz de trabalhar em conjunto com o docente ou equipe de docentes numa atitude igualitária.
	Ser tolerante	Ser capaz de aceitar e conviver com a diferença (de ideias, de práticas pedagógicas, de ritmos de trabalho, de formação complementar) sem se sentir ameaçado por ela.
	Ter sentido de humor	Ser capaz de demonstrar grau de disposição e de bem-estar psicológico e emocional.
	Ter capacidade de adaptação	Ser capaz de se ajustar a uma mudança de método de trabalho e às personalidades de cada profissional.
	Confrontar	Ser capaz de confrontar o professor com exemplos, explicando que ele deveria fazer e aquilo que faz. (Gonçalves, 2010)
	Mostrar positividade	Realçar os pontos-fortes do docente, incentivando a aperfeiçoá-los.
	Consciencializar	Coadjuvar o docente sobre o seu desempenho e auxiliá-lo na elaboração, desenvolvimento e cumprimento do seu plano de melhoria profissional.
	Saber criticar	Ser capaz de emitir um julgamento desfavorável em relação a algo sem ferir a susceptibilidade do docente.
Competências Analíticas e Avaliativas Alarcão (2002) Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2010) Bailey (1985)		

Competências Analíticas e Avaliativas Alarcão (2002) Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2010) Bailey (1985)	Avaliar	Ser capaz de determinar a valia do processo profissional do docente numa perspectiva contínua, formadora, formativa e construtiva.
	Demonstrar imparcialidade	Ser capaz de demonstrar isenção.
	Ser rigoroso	Analisar e avaliar com exactidão todos os factos objectivamente observáveis.
	Saber observar	Ser capaz de demonstrar capacidade de observação e análise da realidade humana e educativa de uma forma objectiva.
Competências Interpretativas Alarcão (2002) Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2010)	Antecipar	Ser capaz de antecipar e prever situações/acontecimentos para poder ajudar.
	Efectuar uma análise contextualizada	Ser capaz de examinar com atenção todas as variantes do contexto.
	Concretizar	Ser capaz de ajudar o supervisando a colocar em prática as suas ideias, desejos e sentimentos. (Gonçalves, 2010)
	Generalizar	Ser capaz de apoiar na identificação de aspectos isolados da sua experiência para que os integre num todo e compreenda as inter-relações. (Gonçalves, 2010)
Competências de comunicação Vieira (2010) Conlow (2001)	Ter capacidades de comunicação	Ser capaz de transmitir ideias, sentimentos, opiniões através da linguagem oral.
	Utilizar um discurso respeitador	Ser capaz de utilizar um discurso respeitador com o docente.
	Diálogo de aconselhamento	Franco, empático, sincero e descritivo. (Gonçalves e Gonçalves, 2002, in Severino, 2007)
	Transmitir <i>Feedback</i>	Feedback co-construtivo com tónica nos aspectos positivos. (Gonçalves e Gonçalves, 2002, in Severino, 2007; Gonçalves

Competências de comunicação Vieira (2010) Conlow (2001)	Interpretar comunicação não-verbal	(2010)	Interpretação das mensagens não-verbais do supervisorando e produção/concordância. (Gonçalves e Gonçalves, 2002, in Severino, 2007)
	Metacomunicação		O supervisor tenta passar na sua mensagem a forma como deve ser interpretada, para que o supervisorando a receba num sentido claro. (Gonçalves e Gonçalves, 2002, in Severino, 2007)
	Demonstrar atenção a necessidades emergentes		Efectuar o diagnóstico de necessidades de formação.
Competências de dinamização de formação (Alarcão, 2002)	Realizar formação		Realização de formação em contexto e formação realizada pelos educadores. (Bailey, 1985),
	Sistematizar o conhecimento produzido		Divulgação do conhecimento produzido. (Alarcão, 2002)
	Partilhar informação científica		Partilha de informação científica e actualizada com os docentes. (Gordon, 2000, in Ludovico, 2007)
Competências de coordenação Alpert (1982), Gallesich (1982) Champagne e Hogan (1981)	Acompanhar		Acompanhar os profissionais docentes e não-docentes, crianças e pais.
	Efectuar tarefas institucionais		Efectuar o controlo de horários e de faltas dos profissionais.
Avaliação de desempenho			
- Processo contínuo;			
- Grelha de avaliação de desempenho da AEEP (avaliação pela Direcção e pelas educadoras de infância).			

Capítulo VIII- Considerações finais

Ao terminarmos esta investigação, analisámos o objectivo a que nos propusemos no início deste trabalho: elaborar o perfil de competências do supervisor da educação pré-escolar da instituição de educação e ensino particular e cooperativo. Aliás, sublinha-se, esta é a contribuição principal do estudo. Como corolário, demos também resposta à pergunta de partida. O “produto final”, digamos assim, do nosso labor assenta, pois, num trabalho participado e co-construído, apenas possível graças à colaboração dos profissionais que acederam participar tanto nas entrevistas como no fornecimento de materiais de consulta (Direcção, Coordenação da valência de educação pré-escolar e educadoras de infância) da instituição de educação e ensino estudada.

É, pois, com naturalidade que assinalámos a emergência, da relevância atribuída ao perfil de competências do supervisor de educação aqui estudadas por parte dos entrevistados.

É que, se por um lado, a materialização deste perfil poderá demonstrar-se benéfico para o supervisor, uma vez que, ao definir especificamente o seu campo de acção, está a sugerir-lhe a adequação à realidade institucional – e assim a permitir-lhe a modelação dos seus comportamentos de modo a reduzir o “gap” entre o que é “pedido” a partir do perfil e aquilo que é efectivamente, por ele, praticado, por outro lado, beneficiará também os educadores de infância, uma vez que, estes não deixarão de sugerir alterações e de contribuir com opiniões que considerem relevantes – no decurso do processo avaliativo – quanto à actuação do supervisor promovendo a melhoria do processo superviso da instituição de educação e ensino onde realizámos a nossa investigação.

Como sabemos, a questão indagadora de toda a investigação consiste em conhecer o perfil das competências requeridas a um supervisor da educação pré-escolar desta instituição de educação e ensino particular e cooperativo para exercer a sua prática supervisiva. Para tanto impunha-se “ouvir” tanto os principais responsáveis da Instituição – a Direcção – como os principais destinatários das práticas supervisivas – os Educadores de infância. Conseguimos recolher, no essencial as informações pretendidas (voltaremos a este assunto quando referirmos as limitações). À medida que fomos realizando as entrevistas tomámos, também, maior consciência da importância da criação do perfil de competências do supervisor pedagógico de educação, reflectindo, afinal, seja-nos perdoada a imodéstia, o interesse do nosso propósito inicial. Na definição de competências do supervisor, verificámos que a importância atribuída para cada tipologia de competências não assume os mesmos contornos em todos os grupos de entrevistados. O grupo das educadoras de infância sugeriu um maior número de características ao nível das competências relacionais e um menor número ao nível das competências interpretativas. A Direcção salientou as competências científicas, interpretativas e relacionais de um supervisor não mostrando tendência para nenhuma tipologia em concreto. A Coordenação aproximou-se do grupo das educadoras de infância dando maior ênfase a características das competências relacionais, tais como: saber ouvir, motivar e mediar. Da análise realizada no capítulo VII, decorre que a Direcção da instituição privilegia as características pessoais e as competências relacionais, do supervisor não descurando, porém, as competências científicas, no que concerne à procura de informação científica, precisa e actualizada. A Coordenação realça a capacidade de liderança, e de motivação da equipa bem como a importância do conhecimento da comunidade e do relacionamento próximo com os pais das crianças da instituição. Para as educadoras de infância, o supervisor pedagógico da educação pré-escolar deverá ter qualificações superiores em supervisão, como se pode detectar nas referências ao poder do supervisor, correlacionando esse poder com o facto de o mesmo se encontrar numa posição hierárquica superior. Por outro lado, competências relacionais como o saber-ouvir, demonstrar atenção, compreender, saber

motivar, saber elogiar, saber criticar, saber comunicar, efectuar uma observação objectiva, contextualizada e imparcial foram as mais referidas pelas educadoras.

O propósito do nosso trabalho de investigação solidificou-se, quando, vimos sugeridas algumas das competências, ou melhor, "*indicadores de funções exemplificativas*" (Alarcão, 2002: 233), apontadas, aliás, também, também por outros investigadores como Conlow (2001), Vieira (2010), Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2010) e Gonçalves (2010). Convém mencionar que contemplamos no perfil, não só competências referidas pelos entrevistados, mas também competências que assomaram na revisão bibliográfica efectuada no capítulo três. Importa acentuar que este perfil não poderá ser analisado de uma forma estanque, nem considerado finalizado, uma vez que, encontrando-se o mundo em constante mutação, deve o supervisor pedagógico acompanhar essa evolução, adaptando-se e reformulando as suas concepções, não deixando, como acima se refere, de ter em conta as contribuições dos seus supervisionados.

O tema que nos propusemos desenvolver tornou o trabalho de investigação muito enriquecedor, tendo sido consideradas as informações relevantes que foram recolhidas para a construção de um perfil de competências adequado à instituição de educação e ensino aqui estudada. Na instituição de ensino onde realizámos a nossa investigação, não é prática a utilização de perfis de competências para qualquer tipo de profissional. A análise e a relevância deste perfil poderá, pois, motivar a Direcção para a elaboração de um perfil para cada grupo de profissionais da instituição.

A existência de um perfil de competências definido, partilhado e por todos conhecido propõe que, tanto os supervisores como os supervisionados tenham conhecimento das suas funções e das competências que deverão adquirir/possuir.

Apesar dos resultados obtidos e de ter sido possível construir o perfil de competências do supervisor pedagógico da valência de educação pré-escolar, como podemos examinar no capítulo VII, este trabalho de investigação apresenta algumas limitações, que passamos a enunciar:

A dimensão da amostra é reduzida, no entanto, o número dos indivíduos envolvidos no processo de supervisão pedagógica da educação pré-escolar na instituição de ensino onde realizámos a nossa investigação é composto por dez elementos.

Trata-se de um estudo que não tem pretensões de generalização, uma vez que, se adequa, especialmente, às características de uma determinada instituição de ensino e aos seus profissionais. No entanto, numa futura investigação, o trabalho poderá ser alargado a outras instituições de ensino, onde, contando com a colaboração de mais profissionais, poderá criar-se o perfil de competências do supervisor pedagógico da valência de educação pré-escolar.

Era nosso propósito, discutir o perfil de competências do supervisor pedagógico, resultado final do trabalho, pelos entrevistados, tal como tinha sido referenciado no pré-projecto, porém, concluímos que esta acção deveria ser realizada numa perspectiva temporal mais alargada, sem a pressão de uma resposta rápida e pouco reflectida.

Importa salientar que é nosso objectivo contribuir para o desenvolvimento de estudos nos domínios da educação pré-escolar e da supervisão pedagógica, pelo que, é nosso propósito, numa futura investigação, em tese de doutoramento, continuar este trabalho.

A investigação aqui desenvolvida pretende contribuir, ainda que humildemente, para o desenvolvimento académico e para o estado da arte da supervisão pedagógica e da educação pré-escolar. De facto, não são abundantes os estudos para a educação pré-escolar, como foi mencionado no capítulo de revisão da literatura, assim, este trabalho poderá enriquecer a investigação para aquela que é considerada a "primeira etapa da educação básica".

Apesar das limitações atrás enunciadas pensamos ter contribuído, para as vantagens que a aplicação deste perfil traz para a instituição que estudámos, desde logo o conhecimento das funções e competências do supervisor pedagógico da educação pré-escolar por todos os profissionais envolvidos no processo de supervisão da educação pré-escolar.

Consideramos, todavia, poder apontar três contribuições principais deste estudo:

i) a elaboração de um perfil de competências do supervisor pedagógico da educação pré-escolar;

ii) o processo participado e conjunto com vista à melhoria do processo supervisivo na educação pré-escolar na instituição educativa; e

iii) a dinâmica inovadora e de melhoria contínua que, como consequência, da aplicação do perfil de competências do supervisor e da participação de todos os intervenientes, não deixará de impregnar a Organização.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel (2010). A relevância do feedback no processo supervisivo. In Bizarro, Rosa; Moreira, Maria Alfredo (2010). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Coleção Educação e Formação (pp.17-27). Mangualde: Edições Pedago.

ALARCÃO, Isabel (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas. In OLIVEIRA- FORMOSINHO, Júlia (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I- Da Sala à Escola* (pp.217-236). Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, Isabel (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão, Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, Isabel (2007a). Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência, *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, nº8, pp.119-128. Retirado em Novembro 25, 2010, http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Confer%C3%AAncia.pdf.

ALARCÃO, Isabel; LEITÃO, Álvaro; ROLDÃO, Maria (2009). *Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-construtivo*. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, vol. 1, nº3. Retirado em Abril 18, 2011, <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/109/157>.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José (2007b). Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem: Almedina.

ALARCÃO, Isabel; Roldão, Maria (2008). *Supervisão- Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*: Edições Pedago.

ALARCÃO, Isabel (1999). *Um Olhar Reflexivo sobre a Supervisão*. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão (pp. 256-266). Aveiro: Universidade de Aveiro.

ALMEIDA, Bianca; PINTO, Marina (2008). *Um sistema de supervisão como processo integrante do crescimento pessoal e profissional dos docentes ao serviço do desenvolvimento institucional*. Documento policopiado. Porto: 2008.79f. Trabalho de projecto não editado.

ALVES, Francisco (2004). *Diário- Um Contributo para o Desenvolvimento Profissional dos Professores e Estudo dos Seus Dilemas*. Revista Millennium, nº29 (pp.222-239). Instituto Politécnico de Viseu.

BARDIN, Laurence (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BIKLEN, Sari.; BOGDAN, Robert (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

CAETANO, António (2008a). *Avaliação De Desempenho: O Essencial Que Avaliadores e Avaliados Precisam de Saber*. Lisboa: Livros Horizonte.

CAETANO, António (2008b). *Avaliação De Desempenho: Metáforas, Conceitos e Práticas*. Lisboa: Editora RH.

CARDONA, Paul; REY, Carlos (2008). *Dirección por misiones. Cómo generar empresas de alto rendimiento*. Barcelona: Ediciones Deusto

CASCÃO, Ferreira (2004). *Entre a Gestão de Competências e a Gestão do Conhecimento: um estudo exploratório de inovação na gestão das pessoas*: Editora RH.

CEITILI, Mário. (2006). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo.

CONLOW, Rick. (2001). *Excellence in Supervision: Essential Skills for the New Supervisor*. Estados Unidos da América: CrispLearning.

CRAVEIRO, Maria (2007). *Formação em Contexto. Um Estudo de Caso no Âmbito da Pedagogia da Infância*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga, Portugal.

DELORS, Jacques (1999). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*: Edições ASA.

DUARTE, Teresa. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). *Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, E-Working Paper nº.60*, pp. 1-24. Retirado em Junho 19, 2010 de http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf.

ESTEVES, Manuela (2006). *Análise de conteúdo*. In Lima, Jorge; Pacheco, José (2006). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Coleção Panorama (pp.105-126). Porto: Porto Editora.

ESTRELA, Albano. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores- 4ª edição*. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, Alexandra; CAETANO, António (2002). A avaliação do desempenho. In Caetano, António; Vala, Jorge (2002). *Gestão de Recursos Humanos: Contextos, Processos e Técnicas* (pp.357-387). Lisboa: Editora RH.

FERNANDES, Teresa (2001). Notas Sobre os Paradigmas de Investigação em Educação. *Revista Noesis*. nº18, pp. 64-66. Retirado em Junho 6, 2010 de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>.

FORMOSINHO, João; Machado, Joaquim (2008). Currículo e Organização, As Equipas Educativas Como Modelo de Organização Pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.1, pp. 5-16. Retirado em Outubro 16, 2010 de http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf.

FORMOSINHO, João, MACHADO, Joaquim., OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*, Coleção Educação e Formação: Edições Pedagogo.

GARMSTON, Robert, LIPTON, Laura, KAISER, Kim (2002). A Psicologia da Supervisão. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II- Da Organização à Pessoa* (pp.17- 132). Porto: Porto Editora.

GLICKMAN, Carl; GORDON, Stephen; ROSS-GORDON, Jovita (2010). *Supervision and Instructional Leadership*- eighth edition. *A Developmental Approach*. Boston: Pearson

GONÇALVES, Daniela (2010). *Complexidade e Identidade Docente: A Supervisão Pedagógica e o (E)Portfólio Reflexivo Como Estratégia(s) de Formação Nas Práticas Educativas do Futuro Professor: Um Estudo de Caso*. Tese de Doutoramento, Universidade de Vigo, Campus Universitário de Ourense, Faculdade de Ciências da Educação, Espanha.

GOUVEIA, João (2007). *Competências: moda ou inevitabilidade?*. *Saber(e) Educar*, nº12, pp. 31-58.

HARRIS, Ben (2002). Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II- Da Organização à Pessoa* (pp.131-206). Porto: Porto Editora.

LARUCCIA, Mauro (s.d.). *A Missão Empresarial*, retirado em Junho 14, 2011 de <http://www.maurolaruccia.adm.br/artigos/missao.pdf>

LUDOVICO, Olga (2007). *Educação Pré- Escolar: Currículo e Supervisão*, Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora: Editorial Novembro.

MARCONI, Maria; Lakatos, Eva(1990). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Legislação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.

MOREIRA, Maria; (2004). *O Papel da Supervisão numa Pedagogia para a Autonomia*. Actas do 2º Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia (pp. 133-147), Braga, retirado em Novembro 16, 2010 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4115/1/O%20papel%20da%20supervis%c3%a3o%20numa%20pedagogia%20para%20a%20autonomia-%20Actas%20do%202%c2%ba%20Encontro%20do%20GT-PA%20%28Grupo%20de%20Trabalho-Pedagogia%20para%20a%20Autonomia%20-%20pp.133-147.pdf>

MOREIRA, Maria (2009). *A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da prática pedagógica*: Universidade do Minho.

MOREIRA, Maria; BIZARRO, Rosa (2010a). Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas: Acção, formação e investigação. In Bizarro, Rosa; Moreira, Maria Alfredo (2010). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Colecção Educação e Formação (pp.11-15). Mangualde: Edições Pedagogo.

MOREIRA, Maria (2010b). A Supervisão Pedagógica Como Espaço de Transformação Pessoal e Profissional na Educação em Línguas Estrangeiras. In Bizarro, Rosa; Moreira, Maria Alfredo (2010). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Colecção Educação e Formação (pp.91-110). Mangualde: Edições Pedagogo.

MORIN, Edgar (2003). A Necessidade de um Pensamento Complexo. In Candido Mendes e Enrique Larreta, *Representação e Complexidade* (pp. 69-78).Rio de Janeiro: Editora Garamond, retirado em Outubro 1, 2010 de http://www.google.com/books?hl=pt-PT&lr=eid=XoW91zMYSUCeoi=fn&pg=PA69&edq=A+Necessidade+de+um+Pensamento+Complexo&eots=d_M30f&sig=O6_NOIG_IUDuE6KJmPWDTfLHtI0#v=onepage&q=A%20Necessidade%20de%20um%20Pensamento%20Complexo&ef=false

NEVES, Ivone (2007), *A Formação Prática e a Supervisão da Formação, Saber(e) Educar*, nº12, pp. 79-95.

NOLAN, James; HOOVER, Linda (2005), *Teacher supervision and evaluation*, Wiley, Jossey-Bass Education.

PAIVA, Madalena; BARBOSA, Isabel e FERNANDES, Sandra (2010). *Observação Colaborativa, Discurso Supervisivo e Reflexão Escrita: Três Estudos de Um Caso de Supervisão em Estágio*. In Flávia Vieira, Maria Moreira, Isabel Barbosa et al, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 81-113). Mangualde: Edições Pedagogo.

PARDAL, Luís; Correia, Eugénia. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*: Areal Editores.

PARENTE, Cristina (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. In OLIVEIRA- FORMOSINHO, Júlia (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I- Da Sala à Escola* (pp.166-216). Porto: Porto Editora.

PARENTE, Cristina. (2008). *Competências: formar e gerir pessoas*: Edições Afrontamento.

PERALTA, Maria (2010). Prefácio. In Bizarro, Rosa; Moreira, Maria Alfredo (2010). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Coleção Educação e Formação (pp.7-9). Mangualde: Edições Pedagogo.

PÉREZ, Juan. (2009). *Coaching para docentes- motivar para o sucesso*: Porto Editora.

PERRENOUD, Philippe. (2007). *10 Novas Competências para Ensinar*: São Paulo: Artmed.

QUIVY, Raymond.; Campenhoudt, LucVan (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

REIS, Pedro (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa. Conselho Científico para a Avaliação de Professores: Ministério da Educação, retirado em Junho, 11, 2010 de <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>

RIBEIRO, Deolinda (2000). *A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente*. In Alarcão, Isabel (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão, Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp.87-95). Porto: Porto Editora.

RIBEIRO, Rui (2002). *Recrutamento e Selecção*. In Caetano, António; Vala, Jorge (2002). *Gestão de Recursos Humanos. Contextos, Processos e Técnicas* (pp.265-300). Lisboa: Editora RH.

ROLDÃO, Maria (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença

SÁ-CHAVES, Idália (2002). *A Construção de Conhecimento Pela Análise Reflexiva da Praxis*, Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

SAMPAIO, Armindo (2001). *Gestão de Recursos Humanos*. Universidade Autónoma de Lisboa. Lisboa: Edual.

SANTOS, Maria, BRANDÃO, Maria João (2006). A Supervisão Pedagógica numa Articulação entre a Preparação do Educador, a Formação do Aluno e a Qualidade da Educação das Crianças- A Função da Escala de Empenhamento do Adulto na Concretização deste Processo. *Cadernos de Estudo N°7 - Supervisão Pedagógica e formação de Formadores (2008)*, pp. 79-105, Retirado em Março, 1, 2010 de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/151/Cad_7SupervisaoPedagogica.pdf?sequence=1.

SENGE, Peter (1990). *The Fifth Discipline: The Art e Pratices of the Learning Organization*. London: Doubleday.

SERGIOVANNI, Thomas; STARRATT, Robert (2007). *Supervision, A Redefinition*- eighth edition. New York: Mc Graw Hill.

SEVERINO, Maria (2007). *Supervisão em Educação de Infância: Supervisores e Estilos de Supervisão*, Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora: Editorial Novembro.

SIMÕES, Gonçalo (2000). *A avaliação do desempenho docente: contributos para uma análise crítica*. Coleção Educação Hoje: Texto Editora.

TRACY, Sandra (2002). Modelos e Abordagens. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I- Da Sala à Escola* (pp.19-92). Porto: Porto Editora.

TUCKMAN, Bruce (1994). *Manual de Investigação em Educação- como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TURRA, Fabianne; Santos, Flávio (2002). *Associativismo: Organização Social para o Turismo*. Brasília. Retirado em Junho 14, 2011 de http://www.uov.com.br/biblioteca_arquivos/Curso48-13.pdf

VALA, Jorge (2001). A análise de conteúdo. In Augusto Silva e José Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp.101-128): Edições Afrontamento.

VIEIRA, Flávia (2010). Formação Reflexiva de Professores e Pedagogia para a Autonomia: Para a Constituição de um Quadro Ético e Conceptual da Supervisão Pedagógica. In Flávia Vieira, Maria Moreira, Isabel Barbosa et al,

No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia (pp. 15-45). Mangualde: Edições Pedagogo.

VIEIRA, Flávia (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão*. In Flávia Vieira, Maria Moreira, Isabel Barbosa et al, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 7-14). Mangualde: Edições Pedagogo.

VIEIRA, Flávia (1993). *Supervisão- Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

VILAR, Alcino (2001). *A Avaliação Curricular*. Instituto Politécnico do Porto: Escola Superior de Educação.

WALSH, Daniel, TOBIN, Joseph e GRAUE, Elizabeth. (1994). *A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância*. In Spodek, Bernard (Org.), *Manual de Investigação Em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

WAITE, Duncan (1999). *Toward the Democratization of Supervision*. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão (pp. 241-251). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Documentos legais:

Boletim de Trabalho e Emprego, 1ª série, nº 11 de 22 de Março de 2007, referente à Convenção Colectiva de Trabalho entre a AEEP (Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo) e a FNE (Federação Nacional de Educação)

Circular nº. 17/2007, Gestão do Currículo na Educação Pré- Escolar

Decreto Regulamentar nº2/2010 de 23 de Junho, Alterações ao Sistema de Avaliação de Desempenho Docente

Decreto-Lei nº43/2007- Condições necessárias à obtenção da habilitação profissional para a docência

Decreto-Lei nº. 241/2001, Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto-Lei nº. 43/2007- Habilitações para a docência

Decreto-Lei nº75/2010 de 23 de Junho- Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Ensinos Básico e Secundário

Despacho nº 16034/2010 de 16 de Outubro, padrões de desempenho docente a nível nacional

Despacho nº 5220/97 de 4 de Agosto- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro- Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto- Lei de Bases do Sistema Educativo

Documentos pertencentes à instituição em estudo:

Projecto Educativo da Instituição em estudo (2009)

Projecto Curricular da Instituição em estudo (2009)

Regulamento Interno da Instituição em estudo (2008)

Grelha de análise do discurso do supervisor
Adaptada de Paiva, Barbosa e Fernandes (2010: 112)

Processo reflexivo Categorias e Indicadores	Tópicos do discurso
<i>1. Descrição da acção</i> 1.1. Revisão (o que aconteceu) 1.2. Previsão (o que poderá acontecer) <i>2. Interpretação /confronto</i> 2.1. Apreciação (expressão de opiniões) 2.2. Informação (suporte à acção) 2.3. Explicação da acção (justificação da acção passada ou planificada) 2.4. Consciencialização de (in)congruências/dilemas (tomada de consciência da relação entre os objectivos traçados e os resultados obtidos) <i>3. Reconstrução</i> 3.1. Definição de rumos alternativos de acção	1. Processo Instrucional 1.1. Pressupostos do E/A (porquê?) 1.2. Objectivos do E/A (para quê?) 1.3. Conteúdos do E/A (o quê?) 1.4. Estratégias de E/A (como?) 2. Sujeitos 2.1. Alunos 2.2. Professor 3. Contexto 3.1. Contexto do E/A (Sala de aula, Escola, Meio) 3.2. Contexto de formação

(identificação de possíveis mudanças na actuação profissional) <i>4. Receptividade</i> 4.1. Concordância (aceitação das propostas/opiniões dos professores) 4.2. Encorajamento (incentivo à participação na interacção; reforço da auto-estima)	(pressupostos, objectivos, estratégias de supervisão) (E/A: Ensino/Aprendizagem)
---	--

GRELHAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Domínio	Ordens de Competências	Indicadores	Escala
A. COMPETÊNCIAS PARA LECCIONAR	1. Conhecimentos científicos e didáticos	1. Evidência o conhecimento das matérias 2. Explica com clareza as áreas do seu domínio científico 3. Apresenta informação (científica) precisa e actualizada 4. Procura abordagens para ajudar o desenvolvimento cognitivo, afectivo e social do aluno 5. Procura conhecimentos sobre o pensamento, tendências e práticas inovadoras na educação MÉDIA	1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
	2. Promoção da aprendizagem pela Motivação e Responsabilização dos alunos	1. Apoia os alunos na aquisição de novas competências 2. Motiva os alunos para a melhoria 3. Utiliza práticas que promovem o desenvolvimento e aprofundamento de competências 4. Sistematiza procedimentos e tarefas de rotina para comprometer os alunos em várias experiências de aprendizagem 5. Promove a auto-estima do aluno, com reforço positivo 6. Apoia os alunos no desenvolvimento e utilização de formas de avaliar criticamente a informação MÉDIA	1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
	3. Plasticidade (Flexibilidade e capacidade de adaptação)	1. Usa várias estratégias para fazer face a diferentes modos de aprendizagem dos alunos. 2. Quando selecciona os recursos, considera as necessidades individuais de cada aluno, o ambiente de aprendizagem e as competências a desenvolver. 3. Conhece os processos relacionados com a educação especial e providencia as experiências adequadas para o sucesso do aluno (quando aplicável e tendo formação) 4. Dá informação fundamentada sobre os trabalhos propostos aos alunos 5. Utiliza uma variedade de recursos adequados para aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos MÉDIA	1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

GRELHAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

A. COMPETÊNCIAS PARA LECCIONAR	4. Identificação e vivência do projecto educativo	1. Segue as linhas orientadoras do projecto educativo e usa a metodologia preconizada 2. Estimula a aquisição dos valores propostos no projecto educativo da escola.	MÉDIA	1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
	5. Comunicação	1. Demonstra proficiência na utilização da vertente escrita da língua portuguesa; 2. Demonstra proficiência na utilização da vertente oral da língua portuguesa; 3. Promove, no âmbito, da sua área disciplinar o bom uso da língua; 4. Promove competências eficazes de comunicação.	MÉDIA	1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
	6. Planeamento	1. Desenvolve, com os alunos, expectativas atingíveis para as aulas; 2. Gere o tempo de ensino de uma forma a cumprir os objectivos propostos; 3. Faz ligações relevantes entre as planificações das aulas diárias e as planificações de longo prazo; 4. Planifica adequadamente os temas das aulas; 5. Planifica adequadamente as aulas; 6. Modifica planificações para se adaptar às necessidades dos alunos, tornando os tópicos mais relevantes para a vida e experiência dos alunos; 7. Acompanha a planificação do seu grupo disciplinar.	MÉDIA	1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
	7. Procura de informação e actualização de conhecimentos	1. Utiliza, apropriadamente as tecnologias da informação e da comunicação para melhorar o ensino/aprendizagem; 2. Promove, sempre que possível, a utilização destas novas tecnologias de informação, pelos alunos; 3. Mantém um registo das suas experiências de aprendizagem relacionando-as com os contextos	MÉDIA	1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

GRELHAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

A. COMPETÊNCIAS PARA LECCIONAR		educacionais; 4. Explora formas de aceder e utilizar a pesquisa sobre educação; 5. Participa em acções de formação propostas pela escola.	MÉDIA	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
	8. Avaliação	1. Alinha as estratégias de avaliação com os objectivos de aprendizagem 2. Utiliza o trabalho do aluno para diagnosticar dificuldades de aprendizagem que corrige adequadamente 3. Aplica adequadamente os instrumentos e as estratégias de avaliação, tanto a curto como a longo prazo 4. Utiliza uma variedade de técnicas de avaliação 5. Utiliza a comunicação contínua para manter tanto os alunos como os pais informados e para demonstrar o progresso do aluno 6. Modifica os processos de avaliação para assegurar que as necessidades dos alunos especiais ou as excepções de aprendizagem são correspondidas. 7. Integra a auto-avaliação como estratégia reguladora da aprendizagem do aluno	MÉDIA	1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

GRELHAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

A. COMPETÊNCIAS PARA LECCIONAR			
---	--	--	--

Evidências e Documentação

Observações

Data: _____ Assinatura: _____

GRELHAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Domínio	Competências	Indicadores	Escala
B. COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E DE CONDUTA	1. Trabalho de Equipa e Cooperação Inter-áreas	1. Partilha novas aquisições de conhecimentos científicos com os colegas	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐
		2. Trabalha cooperativamente com os colegas para resolver questões relacionadas com alunos, as aulas e a escola.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
		3. Participa nos diversos grupos de trabalho da escola (grupos por disciplina, etc.).	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
		4. Toma a iniciativa de criar actividades lúdico/pedagógicas pluridisciplinares na escola	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
		5. Participa em actividades lúdico/pedagógicas pluridisciplinares na escola	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
		MÉDIA	
B. COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS			
Evidências e Documentação			
Observações			
Data: Assinatura:			

GRELHAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Domínio	Ordens de Competências	Indicadores	Escala
C. COMPETÊNCIAS SOCIAIS E DE RELACIONAMENTO	1. Relação com os alunos e encarregados de educação	1. Demonstra preocupação e respeito para com os alunos, mantendo interações positivas 2. Promove, entre os alunos, interações educadas e respeitosas 3. Tem capacidade para lidar com comportamentos inadequados dos alunos 4. Mantém um canal de comunicação informal, de abertura e de proximidade com os alunos 5. Aplica o conhecimento sobre o desenvolvimento físico, social e cognitivo dos alunos. 6. Conhece, explica e implementa eficazmente os regulamentos existentes 7. Demonstra ter bom relacionamento com os Encarregados de Educação 8. Promove um ambiente disciplinado 9. Promove o compromisso efectivo dos Encarregados de Educação na concretização de estratégias de apoio à melhoria e sucesso dos alunos 10. Mobiliza valores e outras componentes dos contextos culturais e sociais, adoptando estratégias pedagógicas de diferenciação, conducentes ao sucesso de cada aluno ¹	12345 ☐☐☐☐☐ ☐☐☐☐☐ ☐☐☐☐☐ ☐☐☐☐☐ ☐☐☐☐☐ ☐☐☐☐☐ ☐☐☐☐☐ ☐☐☐☐☐ ☐☐☐☐☐ ☐☐☐☐☐
		MÉDIA	
	2. Envolvimento com a comunidade educativa	1. Demonstra estar integrado na comunidade educativa 2. Reconhece e releva os esforços e sucessos de outros (elementos da comunidade educativa) 3. Inicia contactos com outros profissionais e agentes da comunidade para apoiar os alunos e as suas famílias, quando adequado 4. Cria oportunidades adequadas para os alunos, seus pais e membros da comunidade partilharem a sua aprendizagem, conhecimentos e competências com outros, na sala de aula ou na escola.	12345 ☐☐☐☐☐ ☐☐☐☐☐ ☐☐☐☐☐ ☐☐☐☐☐ ☐☐☐☐☐ ☐☐☐☐☐ ☐☐☐☐☐ ☐☐☐☐☐ ☐☐☐☐☐ ☐☐☐☐☐
		MÉDIA	

GRELHAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

C. COMPETÊNCIAS SOCIAIS E DE RELACIONAMENTO			
---	--	--	--

Evidências e Documentação

Observações

Data: _____ Assinatura: _____

GRELHAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Domínio	Ordens de Competências	Indicadores	Escala
D. GESTÃO Nas situações previstas no n.º 2 do artigo 4.º do Anexo III	1. Liderança	1. Adapta o seu estilo de liderança às diferentes características dos colaboradores. 2. Favorece a autonomia progressiva do colaborador. 3. Obtém o cumprimento das suas orientações através de respeito e adesão. 4. É um exemplo de comportamento profissional para a equipa 5. No caso de estar nas suas funções, identifica e promove situações que requerem momentos formais de comunicação com alunos, encarregados de educação.	1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
	2. Motivação	1. Dá apoio e mostra-se disponível sempre que alguém necessita. 2. Elogia com clareza e de modo proporcionado. 3. Mostra apreço pelo bom desempenho dos seus colaboradores.	1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
	3. Delegação	1. Delega todas as tarefas e responsabilidades em que tal é adequado. 2. Promove a delegação desafiante, proporcionando assim oportunidades de desenvolvimento individual dos seus colaboradores; 3. Ao delegar deixa claro o âmbito de responsabilidade, os recursos e o objectivo final; 4. Responsabiliza os delegados pelo resultados das tarefas atribuídas; 5. Controla em grau adequado.	1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

GRELHAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

D. GESTÃO Nas situações previstas no n.º 2 do artigo 4.º do Anexo III	4. Planeamento e Controlo	1. Elabora planos, documentados, para as principais actividades, rentabilizando os recursos humanos e materiais. 2. Baseia o seu planeamento em previsões realistas, definindo calendários, etapas e sub-objectivos, e pontos de controlo das actividades em momentos-chave. MÉDIA	1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
	5. Estratégia	1. Formula uma visão estratégica positiva e motivante. 2. Envolve a equipa e suscita a sua adesão à visão. 3. Promove processos, actividades e estilos de actuação coerentes com a visão. 4. O seu discurso é um exemplo de coerência com a visão. 5. A sua acção é um exemplo de coerência com a visão. 6. Integra na sua visão estratégica a gestão da qualidade. MÉDIA	1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
	6. Reconhecimento	1. Reconhece boas práticas 2. Estimula boas práticas (que não sejam necessariamente inovadoras). MÉDIA	1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
	7. Gestão da Inovação	1. Incentiva a análise crítica dos métodos de trabalho, encorajando a inovação. 2. Recolhe sugestões e propõe à equipa temas concretos para inovação. 3. Reconhece e elogia em ocasiões públicas acções de inovação 4. Aplica medidas de inovação ou reformulação de procedimentos MÉDIA	1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Registo de incidente crítico nº1

Observadora: Joana Torres de Osório

Data: 8/11/2010

Incidente:

Enquanto aguardávamos para iniciar o Conselho Geral de Docentes do Pré-Escolar duas educadoras conversavam:

Educadora 1- Qualquer dia já são as aulas assistidas.

Educadora 2- Não é para já, só costuma ser em Fevereiro

Educadora 1- Num instante chega a Fevereiro.

Educadora 2- Lá vamos nós...

Educadora 1- Para mim é igual, tanto faz estarem na sala ou não estarem.

Educadora 2- Mas, não podes chamar à atenção um miúdo ou assim.

Educadora 1- Não podes? É igual! Nos outros dias também chamas à atenção, chamas quando tens de chamar.

Educadora 2- Uma pessoa prepara-se tanto e é só vinte minutos.

Educadora 1- Eles [referindo-se aos observadores: Directora e Coordenador do pré-escolar] já sabem como eu trabalho, todos os dias vão lá dizer bom-dia e vêem o que se passa...por isso, não são vinte minutos de observação que te vão prejudicar. Não penses mais nisso!

A educadora 2 ficou, durante alguns segundos, pensativa.

Comentário:

Através deste registo, pode-se apreender que o processo de observação de professores, apesar de se realizar no próximo mês de Fevereiro, já suscita alguma ansiedade por parte de uma educadora (educadora 1). É interessante verificar ao longo do registo, que a educadora 1 inicia o assunto lembrando a aproximação da avaliação de desempenho docente, e ao longo do registo, a sua postura é calma, não valorizando os vinte minutos de observação na sua sala. A educadora 2, no início do registo, relembra

que ainda estamos longe do mês de Fevereiro, porém, mostra alguma ansiedade exemplificando que ao ser observada não se sente à vontade quando tem de chamar uma criança à atenção. As posturas de ambas as docentes alteram-se ao longo do registro.