

Paula Cristina Correia Teixeira

Supervisão pedagógica em contexto creche: perspectivas
de educadores de infância e de auxiliares de ação
educativa

Viseu, junho de 2015



Paula Cristina Correia Teixeira

Supervisão pedagógica em contexto creche: perspetivas de educadores de infância e de auxiliares de ação educativa

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Trabalho efetuado sob a orientação

Doutora Esperança do Rosário Jales Ribeiro

Doutora Maria Pacheco Figueiredo

Viseu, junho de 2015





ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU

INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Paula Cristina Correia Teixeira n.º 10288 do curso de Supervisão Pedagógica declara sob compromisso de honra, que a dissertação/trabalho de projeto/relatório final de estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 15 de junho de 2015

A aluna, _____

“Se a educação é uma preocupação básica na creche, se o educador educa e não é apenas um guardador de crianças, importa que haja currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem”. Portugal (1998, p. 204).

Agradecimentos

- À Doutora Esperança Ribeiro e Doutora Maria Figueiredo, que desde a primeira hora tiveram a amabilidade de me orientar na realização desta investigação, agradeço profundamente todo o apoio prestado, além da sua notável competência técnica.
- Ao meu marido em particular, com a certeza de que sem o seu apoio este trabalho, certamente, teria sido de difícil execução. O seu entusiasmo pessoal e grande valor intelectual ajudaram-me a dar forma ao projeto e a desenvolvê-lo de acordo com os objetivos traçados.
- Aos meus pais que apesar de se encontrarem distantes sempre me apoiaram nos momentos mais difíceis.
- Aos meus sogros que se disponibilizaram, sempre que necessário, para me ajudar nas tarefas domésticas, bem como cuidar dos meus filhos durante a minha ausência para frequentar as aulas e desenvolver este trabalho.
- Às educadoras e auxiliares que responderam ao questionário, sem as quais a realização do presente estudo não teria sido possível. Particularmente às Educadoras Carla Paula e Mónica Rolo, que sempre me apoiaram e ajudaram durante este longo percurso.
- Ao grupo de crianças do Jardim de Infância da A.M.A.I, principalmente às crianças do contexto creche, que através das suas expressões faciais e carinho demonstrado me instigaram a ir mais além na execução deste trabalho no intuito de as satisfazer e de as compreender melhor.
- Genericamente a todas as crianças do mundo, na esperança de que este trabalho possa de certa forma contribuir para o seu bem-estar.
- Finalmente, aos meus filhos, e para eles vai a minha maior gratidão, por compreenderem a razão de termos prescindido de vários momentos em companhia, das brincadeiras que deixamos de fazer em detrimento da realização de todo este trabalho, ao longo dos últimos dois anos, e ainda por todos os momentos de mau humor que tive para com eles devido à preocupação em desenvolver este projeto.

Resumo

Nas últimas décadas, como resultado de profundas mudanças sociais e económicas, um número crescente de crianças desde a nascença até aos 3 anos de idade tem ingressado em creches. No início estes locais foram criados, essencialmente, com o propósito de acolher crianças durante o período de trabalho dos pais. Desde então que as creches têm vindo a ser investidas de dimensão educativa e de preocupações de incremento de qualidade nas suas práticas. O presente trabalho é vocacionado para a investigação da supervisão em contexto creche, enquanto contributo para esses dois desideratos. Neste sentido, analisaremos a perspetiva dos educadores de infância e dos auxiliares de ação educativa que exercem a sua atividade na creche, mormente sobre a necessidade de existir supervisão pedagógica nesta circunstância.

Na elaboração do presente estudo debruçar-nos-emos sobre a importância da supervisão enquanto ferramenta que permite ajudar na construção e no crescimento dos educadores de infância e respetivos auxiliares de educação. Investigaremos também as finalidades da supervisão pedagógica em contexto creche, na perspetiva dos profissionais que na creche exercem a sua atividade.

Este estudo tem como objetivo principal caracterizar as conceções sobre a supervisão pedagógica em creche relativamente aos educadores de infância e auxiliares de educação que neste contexto exercem a sua atividade e investigar as características de processos supervisivos necessários em creche na perspetiva destes dois grupos profissionais.

A dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos. Nesta divisão de forma genérica e sequencial os temas abordados serão os seguintes: educação e orientações pedagógicas em creche, creche e supervisão pedagógica, metodologia utilizada e por último a apresentação e a discussão dos resultados obtidos.

Para a obtenção dos resultados a metodologia aplicada foi a de investigação qualitativa, com recurso a inquérito por questionário com questões elaboradas pela autora da dissertação em função dos objetivos do estudo. Neste seguimento importa referir que a amostra foi obtida no distrito de Viseu, sendo a classificação da amostra repartida por Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), Santa Casa da Misericórdia, Centros Sociais e Paroquiais e Entidades Lucrativas.

Neste estudo, revelamos que a supervisão em contexto creche é pertinente mas deve ser de dimensão horizontal de forma a “assumir contornos nítidos de prática eminentemente colaborativa, ao ser exercida pelos membros do grupo enquanto pares

que dividem entre si equitativamente a responsabilidade na condução desta atividade supervisiva” (Alarcão & Canha, 2013, p. 53). O estudo destaca ainda a relevância da supervisão pedagógica no contexto creche, de modo a promover a qualidade e consequentemente o desenvolvimento da criança.

Dos resultados obtidos, torna-se imperioso salientar que apesar de a amostra estudada considerar a supervisão como uma mais-valia neste contexto, nem todos gostariam de ser supervisionados.

Palavras-chave: creche; supervisão; perfil de supervisor; colaboração; especificidade do contexto;

Abstract

In recent decades, as a result of profound social and economic changes, a growing number of children from birth up to 3 years old are entered in day care centers. Earlier these sites were set up mainly for the purpose of accommodate children during parents' working hours. Since then the kindergartens have been invested with educational dimension and quality increase of concerns in their practices. This work is devoted to the supervision of the research day care context, as a contribution to these two desiderata. In this regard, we will examine the prospect of early childhood educators and educational action assistants who carry out their activity in day care, especially on the need to be pedagogical supervision in this circumstance.

In preparing this study we will dwell on the importance of supervision as a tool that lets you help in the construction and growth of early childhood educators and respective education auxiliary. We will also investigate the purposes of educational supervision in daycare context, from the perspective of professionals in daycare exercise their activity.

This study aims to characterize the conceptions about the pedagogical supervision in day care with regard to kindergarten teachers and teaching assistants in this context carry on their activity and investigate the characteristics of supervision processes required in day care from the perspective of these two professional groups.

The dissertation is divided into four chapters. In this division generally and sequential the topics covered will be: education and pedagogical guidance in day care, child care and pedagogical supervision, the methodology used and finally the presentation and discussion of the results.

To obtain the results the methodology applied was the qualitative research, using questionnaire survey with questions prepared by the author of the dissertation according to the study objectives. In this connection it should be noted that the sample was obtained in the Viseu district, and the classification of the sample divided by Private Institutions of Social Solidarity (IPSS), Holy House of Mercy, Social and Parish Center and Profit Entities.

This study revealed that supervision in daycare context is relevant but should be horizontal dimension in order to "take sharp contours of highly collaborative practice, to be exercised by members of the group while couples who divide among themselves equally the responsibility for conducting this supervision activity "(Alarcão & Canha, 2013, p. 53). The study also highlights the relevance of pedagogic supervision in day

care context, in order to promote the quality and consequently the development of the child.

From the results, it is imperative to note that although the study sample consider supervision as an asset in this context, not everyone would like to be supervised.

Keywords: childcare; supervision; supervisor profile; collaboration; specific context;

Índice Geral

Introdução	02
Capítulo I – Educação e orientações pedagógicas em creche	06
1. A creche como contexto educativo: breve resenha histórica.....	06
2. Creche como espaço curricular e pedagógico: dilemas e perspectivas	11
3. Dimensões pedagógicas ou áreas de intervenção em creche	18
Capítulo II – Creche e supervisão pedagógica	27
1. Relações de supervisão: perspectivas atuais	27
2. Lógicas e dinâmicas supervisivas em creche: problemas e possibilidades.....	32
Capítulo III – Metodologia	43
1. Orientações do estudo.....	43
2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	43
3. Amostra e acesso aos participantes	47
4. Processos de análise de dados.....	50
Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados	53
1. O que é a supervisão pedagógica	53
2. Finalidade/Objetivos da supervisão pedagógica.....	61
3. Perfil do supervisor.....	66
4. Domínios com necessidade de supervisão pedagógica.....	73
5. Gostava de ser supervisionado	80
Conclusões e considerações finais	89
Bibliografia	96
Anexos	102

Índice de Quadros e Figuras

Quadro 1 - Relação entre questões e objetivos	47
Figura 1 - Quadro com a percentagem das habilitações literárias da amostra (conjunto Educadores e Auxiliares de Ação Educativa).....	49
Quadro 2 - Distribuição das respostas para a questão “O que é a supervisão pedagógica”	54
Figura 2 - Gráfico com a concordância sobre o que é a Supervisão Pedagógica (Perspetiva das Educadoras).....	54
Figura 3 - Gráfico com a concordância sobre o que é a Supervisão Pedagógica (Perspetiva das Auxiliares de Ação Educativa).....	55
Quadro 3 - Quadro com as Finalidades e Objetivos da Supervisão Pedagógica	62
Figura 4 - Gráfico com as Finalidades e Objetivos da Supervisão Pedagógica (Perspetiva das Educadoras).....	62
Figura 5 - Gráfico com as Finalidades e Objetivos da Supervisão Pedagógica (Perspetiva das Auxiliares de Ação Educativa).....	63
Figura 6 - Gráfico com a percentagem sobre a pertinência de existir supervisão pedagógica na creche	66
Quadro 4 - Quadro sobre quem deve fazer supervisão em creche	67
Figura 7 - Gráfico sobre quem deve fazer supervisão em creche (Perspetiva das Educadoras).....	67
Figura 8 - Gráfico sobre quem deve fazer supervisão em creche (Perspetiva das Auxiliares de Ação Educativa)	68
Quadro 5 - Quadro com os domínios da ação pedagógica em creche em que sente necessidade de supervisão	73
Figura 9 - Gráfico sobre os domínios da ação pedagógica em creche em que sente necessidade de supervisão (Perspetiva das Educadoras).....	74
Figura 10 - Gráfico sobre os domínios da ação pedagógica em creche em que sente necessidade de supervisão (Perspetiva das Auxiliares de Ação Educativa)	74
Quadro 6 - Quadro com domínios mais conseguidos no contexto sala	77
Figura 11 - Gráfico sobre os Domínios mais conseguidos no contexto sala (Perspetiva das Educadoras).....	78
Figura 12 - Gráfico sobre os Domínios mais conseguidos no contexto sala (Perspetiva das Auxiliares de Ação Educativa).....	78
Figura 13 - Gostaria de ser supervisionado (Perspetiva das Educadoras)	81

Figura 14 - Gostaria de ser supervisionado (Perspetiva das Auxiliares de Ação Educativa).....	82
Figura 15 - Gostaria de ser supervisor (Perspetiva das Educadoras).....	84
Figura 16 - Gostaria de ser supervisor (Perspetiva das Auxiliares de Ação Educativa)	84

Introdução

A creche constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades. Enquanto etapa inicial, a creche assume funções sociais e pedagógicas. Aos olhos da sociedade contemporânea a creche tem vindo a ser encarada como um espaço educativo por excelência, a sua função já não passa única e exclusivamente pela “guarda” de crianças mas evidencia toda a sua função educativa.

Para que se saliente e considere a vertente educativa da creche há que dar voz às práticas dos educadores de infância nesse contexto. No panorama nacional, atualmente, essas práticas encontram-se um pouco subestimadas e à margem do sistema educativo português. Hoje, exige-se muito mais da creche do que no passado recente, ela não é só vista como um lugar seguro, onde as crianças brincam, comem e são cuidadas, mas sim um local onde podem estimular todos os aspetos do desenvolvimento cognitivo, motor, social, físico e emocional infantil através da interação com os educadores, auxiliares, colegas, materiais selecionados e o espaço envolvente.

No que respeita à formação dos profissionais que trabalham em Creche em Portugal, Vasconcelos na recomendação n.º 3/201 (p.23), menciona que relativamente aos profissionais que trabalham no contexto creche.

Considerou-se que a atual formação inicial de educadores de infância não prepara de modo adequado para a intervenção em creche, facto que se considerou uma lacuna muito grave, passível de superar com mais tempo dedicado à especialização em creche. Referiu-se, além disso, a necessidade de se generalizarem pós-graduações e mestrados no atendimento aos 0-3 anos, com a correspondente produção de investigação.

De acordo com as diversas leituras realizadas, e a nossa própria experiência em contexto de trabalho com crianças pequenas é importante que o educador seja sensível, com formação específica e que estabeleça parcerias com as famílias em prol do desenvolvimento sustentado das crianças.

As particularidades da criança nos primeiros três anos de vida obrigam ao planeamento de objetivos que reflitam também os aspetos relacionados com o cuidado específico da educação e do brincar, proporcionando-lhe os seguintes direitos: bem-estar, expressão, liberdade, segurança, brincadeira e conhecimento. Perspetivar a creche como espaço privilegiado de interações, não só de adultos e crianças, mas entre as próprias crianças que brincando entre si e com o meio aprendem a sentir as suas

próprias capacidades e limitações, ajudá-las-á a crescer de forma sustentada. Esta reciprocidade de elementos, tão importantes para o seu autoconceito e autonomia, deverá ser potenciado através de experiências lúdicas e positivas que permitam a exploração do meio. A creche é tida como área educativa, assume um papel fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois é um meio variado e lúdico, um espaço de confraternização e partilha do cuidado e da educação das crianças com suas famílias.

Estes serviços desempenham não só um papel fundamental no apoio ao desenvolvimento social e emocional das crianças e ao seu bem-estar, proporcionando as bases para uma aprendizagem ao longo da vida e estilos de vidas saudáveis, mas também são essenciais para muitas famílias com filhos de menos de três anos (Cohen, B. & Santos, S., 2013, p. 4).

Embora possua uma função educativa a creche assenta toda a sua estrutura organizativa no Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (MSSS) em coordenação com o Ministério da Educação. Neste sentido o MSSS decidiu atualizar a legislação vigente, criando o Manual de Processos Chave - Creche, no ano de 2007 para que através de diretrizes orientadoras se estabeleça um novo contexto de desenvolvimento caracterizado por uma envolvimento acolhedora e dinamizadora de aprendizagens, onde a criança se possa desenvolver de forma global, apropriada e harmoniosa. Neste manual encontram-se vertidos os objetivos, atividades e serviços para a valência da creche.

Ao longo deste estudo iremos identificar as várias lacunas existentes na creche, não só no que diz respeito a formação inicial dos docentes, mas também inexistência de supervisão pedagógica.

Na atualidade, a supervisão pedagógica é um tema que tem vindo a ganhar preponderância na comunidade escolar e a merecer a atenção de todos os intervenientes no contexto creche. É primordial intervir na interiorização da supervisão junto dos profissionais que laboram em contexto creche, para que estes adquiram uma perspectiva diferente deste instrumento e não a encarem como um processo meramente avaliativo, mas sim como um processo contínuo de aprendizagem. Alarcão e Tavares (2003) expõem isso, ao dizerem que a “supervisão é uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais. (...) a prática profissional é uma componente fulcral no processo de formação de profissionais” (p. 6).

Face ao exposto, o nosso estudo irá incidir sobre as perspectivas da supervisão neste contexto. Neste propósito, no intuito de alicerçar a temática objeto de estudo, recorreremos, dentro das contingências, à realização de questionários aos educadores e auxiliares de educação que trabalham em creche. A experiência destes profissionais,

obtidas em conversas informais e vertida nos inquéritos, será determinante para as conclusões do presente estudo. Assim como o educador também os auxiliares devem garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe transmitam segurança emocional e encorajamento, sendo fundamental para aprender ao longo da sua vida (Portugal, 1998). O bem-estar e desenvolvimento das crianças da creche requerem profissionais com conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural (Portugal, 2000).

Para a prossecução da investigação, numa fase inicial, foi efetuada revisão da literatura especializada, procurando-se, através de leituras preparatórias, realizar uma recolha de informação científica sobre o conteúdo e resultados obtidos noutros projetos de investigação na mesma área. Os primeiros capítulos deste trabalho apresentam as linhas gerais dessa revisão. Subsequentemente à descrição do estudo realizado será apresentada a análise dos dados obtidos e procederemos nesta fase à discussão e apresentação das principais conclusões obtidas no estudo.

O carinho especial que a autora do estudo nutre pela creche, aliado à sua primeira experiência profissional pós formação inicial e o interesse pela melhoria educacional existente na creche foram os fatores preponderantes para que desenvolvêssemos este trabalho. A incessante procura de respostas para as nossas interrogações e a necessidade de encontrar um sentido para o nosso percurso profissional na educação foram também o mote para esta pesquisa. Traçamos um bom rumo que julgamos vir a atingir, no intuito de conseguir ultrapassar alguns tabus relacionados com a supervisão em contexto creche. Esperamos poder contribuir para que os mais relutantes nesta matéria, após conhecimento dos resultados que esperamos vir a obter com este estudo, possam acatar a supervisão como uma mais-valia em prol da creche. Esperamos, modestamente, que o nosso estudo possa contribuir para aclarar mais o percurso de toda a restante comunidade educativa, no que diz respeito à supervisão no contexto creche e alavancar esta ideia.

Capítulo I - Educação, orientações pedagógicas em creche

1. A creche como contexto educativo: breve resenha histórica

O surgimento da primeira creche no mundo ocorreu no ano de 1770, na vila dos Vosgues no Ban de La Roche, em França. A ideia de criar um lugar para recém-nascidos deveu-se ao pastor da comunidade, J. Oberlein, com a ajuda de raparigas da vila (Davidson & Maguin, 1983), no intuito de possibilitar às famílias a dedicação ao trabalho no campo.

Etimologicamente a palavra francesa creche significa “manjedoura” e encontrava-se ligada ao ato de conceber abrigo para bebés necessitados que começavam a surgir em França no séc. XVIII. Neste período, a creche era basicamente de carácter assistencial e guardava os latentes enquanto as mães trabalhavam nas fábricas por tempo indeterminado. O horário, neste período, poderia chegar até às 18 horas diárias. No séc. XIX ocorreu a aceleração da entrada da mulher no mercado de trabalho, esta ausência feminina no seio familiar agudizada com a ausência dos avós para tomar conta das crianças contribuiu e despoletou o aumento do número de creches (Rizzo, 1991). “A creche é, portanto, dentro do conceito atual, um ambiente especialmente criado para oferecer condições ótimas que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança” (Rizzo, 1991, p.23). O trabalho em creche deve residir “em dar espaço, oportunidade e estímulo, de bases social-afetiva para a criança crescer e oferecer situações de sucesso a fim de que ela queira continuar crescendo, de forma natural, segura e feliz” (Rizzo, 1991, p.27).

No panorama nacional, apesar da sua relevância e pertinência, só após o 25 de abril de 1974, com a publicação da Lei n.º5/77, de 01 de fevereiro, se consagrou a educação pré-escolar, destinada às crianças dos 3 aos 5 anos de idade, em horário parcial (5 horas diárias). Desta forma, a creche e outras instituições infantis eram perspetivadas como favorecendo o desenvolvimento físico e mental, diminuindo os efeitos nefastos da separação temporária da criança para com a sua família. Neste sentido, o Educador de Infância assume um papel deveras importante na forma como consegue atenuar a separação da criança relativamente à família. Nas atividades propostas, este profissional deve incutir um fortalecer de relação docente/criança. Proporcionar-lhe ações lúdicas e divertidas, sendo complementadas, especificamente, com brincadeiras adequadas à heterogeneidade do grupo.

Numa definição mais formal as “creches são estabelecimentos destinados a receber crianças em regime de semi-internatos até aos 3 anos de idade, destinando-se a auxiliar as famílias no meio familiar durante o dia” (Granger, 1976, p.23). “Considera-se a creche a resposta social, desenvolvida em equipamento que se destina a acolher crianças de idades compreendidas entre os três meses e os três anos, durante o período diário correspondendo ao trabalho dos pais” (Rocha, 1996, p.71).

Em Portugal, a creche está devidamente regulada em termos legais e tem como finalidade primária “apoiar as famílias na tarefa de educação dos filhos, e proporcionar a cada criança oportunidades de desenvolvimento global, promovendo a sua integração na vida em sociedade” (Ministério da Educação, 2000, p. 40).

O guião técnico da Direção Geral de Ação Social de Dezembro de 1996 define a creche como uma resposta social onde a criança deve ser acolhida, amada, respeitada na sua originalidade e ajudada a crescer harmoniosamente.

No Despacho normativo n.º 99/89, de 27 de Outubro de 1989, são enunciados os seguintes objetivos da creche:

- Proporcionar o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afetiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global;
- Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- Colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiências, encaminhando adequadamente as situações detetadas;
- Criar um clima afetivo adequado;
- Proporcionar à criança situações idóneas que possam permitir-lhe o desenvolvimento da sua inteligência;
- Deixar a criança descobrir por si própria;
- Potenciar a confiança da criança em si própria e nas suas possibilidades;
- Ligação família/escola;
- Realizar um atendimento psicopedagógico no dia-a-dia, proporcionando um desenvolvimento emocionalmente seguro, sem substituir a família.

A creche é um estabelecimento educativo que proporciona apoio pedagógico e cuidados às crianças com menos de três anos. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 316-A/2000, de 07 de dezembro, a tutela das creches passou para a alçada da segurança social, ao mesmo tempo eram aprovados os Estatutos do Instituto da Solidariedade e Segurança Social, sendo esta a entidade reguladora e fiscalizadora das atividades relacionadas com a mesma. Com esta alteração legislativa, o aludido Instituto passou a desenvolver a coordenação dos sistemas de proteção social de cidadania,

bem como todos os estabelecimentos integrantes que dela fazem parte. Estes estabelecimentos visam o apoio às populações, nomeadamente nas áreas da infância, juventude, reabilitação, idosos e família.

Na Recomendação n.º 3/2011, publicada na 2.ª série do Diário da República – N.º 79, de 21 de abril de 2011, encontra-se vertido para além das creches a definição de creches familiares, sendo que:

Designa um conjunto de amas inferiores a 12 e nem superior a 20, que residam na mesma zona geográfica e estejam enquadradas, técnica e financeiramente pelos centros regionais de Segurança Social, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa ou Instituições de Solidariedade Social, com atividades no âmbito da 1.ª e 2.ª infância.

A tutela destas instituições cabe ao Ministério que tem a seu cargo a Solidariedade Social. Ainda segundo a mesma recomendação existem também as mini-creches (equipamento que se destina a acolher grupos de 10 a 12 crianças de idades compreendidas entre os 3 meses e os 3 anos, durante o período de trabalho ou impedimento dos pais) igualmente na dependência do mesmo Ministério, as amas licenciadas e ainda as *baby-sitters*, constatando-se deste modo que existe um acompanhamento não qualificado das crianças nesta faixa etária por parte destes últimos intervenientes. No emprego de *baby-sitters*, os pais recorrem, normalmente, a pessoas da família, amigos e vizinhos. Já a “ama é a pessoa que, por conta própria e mediante remuneração cuida de uma ou mais crianças, por um período de tempo correspondente ao trabalho ou impedimentos dos pais”⁽³⁾ 11.ª Recomendação, (Vasconcelos 2011).

Como anteriormente referido, apesar de existir um leque diversificado de opções no que concerne à prestação de serviços de apoio às famílias detentoras de crianças com idade inferior a três anos de idade, o nosso estudo incidirá nas creches-familiares, atendendo a que são as que unicamente existem na zona geográfica onde se efetuou o estudo. A escolha deste tipo de creche teve, ainda, em linha de conta o facto de terem conhecimento do Manual de Processos Chave e se encontrarem sob a dependência direta do Ministério da Segurança Social.

Segundo o decreto-lei n.º 119/83 de 25 de fevereiro, as creches-familiares “são Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) constituídas sem finalidade lucrativa, por iniciativa de particulares”. As IPSS prestam serviços de apoio a crianças e jovens; apoio às famílias; integração social e comunitária entre outros.

“As instituições revestem-se das seguintes forma:

- a) Associações de solidariedade social;
- b) Associações de voluntários de ação social;

- c) Associações de socorros mútuos;
- d) Fundações de solidariedade social;
- e) Irmandades da Misericórdia ou Santa Casa da Misericórdia; (artigo 72º, decreto-lei n.º 119/83 de 25 de fevereiro).

Estas instituições e associações são a única opção de muitas famílias para assegurar o cuidado dos seus filhos com menos de três anos de idade durante o seu horário laboral. Este complemento ao quotidiano dos pais coloca estas instituições como fazendo parte de um enorme pecúlio na ação social atual, atendendo ao facto de na atual conjuntura os pais se encontrarem em muitos casos fora da terra natal e ambos trabalharem.

Tendo em conta esta situação podemos dizer que a “creche é uma realidade e uma necessidade para milhares de famílias” (Portugal, 1998, p.14) e “surgem como meio de cobrir as necessidades das famílias, que, frequentemente por razões económicas, não podem de outro modo realizar a educação das suas crianças” (pp.123-124).

Mas apesar da sua importância,

O apoio a prestar a crianças dos 0 aos 3 anos de idade não constitui prioridade em virtude de valores culturais fortemente enraizados (...). A relativa falta de apoio por parte do Estado às crianças nesta faixa etária e, em contradição, a expectativa de que as mulheres exerçam trabalho fora de casa, embora continuem a ser totalmente responsáveis pela educação dos filhos e pelo trabalho doméstico, fazem crer que há importantes problemas por resolver em Portugal em matéria de igualdade entre os sexos (Ministério da Educação, 2000, p.231).

Um estudo realizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2009, veio chamar a atenção para o *continuum* educativo dos 0 aos 12 anos, sublinhando igualmente a atenção para a faixa etária dos 0 aos 6 anos.

No Parecer n.º 8/2008 do Conselho Nacional de Educação, aprovado em Outubro do mesmo ano sobre “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”. Nele é referido e citamos “A evolução da educação em Portugal tem sido marcada por uma carência de estruturas e projetos destinados à educação dos 0 aos 3 anos...” e acrescenta que “No que respeita à educação dos 0 aos 3 anos de idade, parece haver consenso sobre a necessidade de aumentar a oferta, de promover a intencionalidade educativa nos contextos de guarda, bem como avaliar e melhorar a qualidade dos meios existentes”. Igualmente o Parecer do Conselho Nacional de Educação refere que “Deveriam igualmente ser potenciadas estratégias de educação familiar, no sentido da revalorização do papel das famílias no enquadramento educativo das crianças (Vasconcelos, 2011, p.5).

Neste sentido, Formosinho (2009) refere que as análises menos positivas da situação portuguesa prendem-se com o facto de existir “esquecimento das crianças dos 0 aos 3 anos. As ausências de políticas públicas para estas crianças votaram-nos a um silêncio ensurdecador” (p.4). A creche atende as necessidades básicas da criança como: a alimentação, sono, higiene, desenvolvimento físico, motor, as suas necessidades emocionais, no seu desenvolvimento intelectual e emocional (ISS, 2007).

Em “muitos países escandinavos e a Eslovénia já reconhecem, há vários anos, que as crianças dos 0 aos 3 anos têm direito a uma educação de carácter holístico, o que reflete nos seus sistemas de ECI” (Vasconcelos, 2013, p. 10).

A creche tem-se constituindo, ao longo do tempo, como um espaço de educação coletiva no mundo contemporâneo, cuja relevância não é possível ignorar. Se em outros tempos cabia à família cuidar e inserir os seus filhos pequenos no universo da cultura, hoje, com o processo crescente de industrialização e urbanização, com a inserção cada vez mais intensa da mulher no mercado de trabalho, parece ser a creche que, cada vez mais, partilha com a família esta tarefa.

Sabemos que as creches, além de constituir um serviço à família, podem responder às necessidades educativas dos mais pequenos. A maior parte das pessoas são unânimes quando dizem que a creche não é apenas um local de guarda das crianças, mas sobretudo um meio educativo (Portugal, 1998, p.124).

Vasconcelos (2009, p.31) alerta que “A questão da intervenção ao longo dos três primeiros anos de vida torna-se crucial, com os riscos que representa uma não atenção ao processo de desenvolvimento do sistema nervoso central.”

A creche é: um local onde a criança muito pequena recebe cuidados que ajudam o seu desenvolvimento emocional e intelectual, social e físico, onde a alimentação, a supervisão da saúde, os cuidados médicos, o descanso e as atividades, são oferecidas de acordo com exigências do processo de desenvolvimento da criança. Isto é conseguido através do pessoal que deve ter treino adequado para os cuidados e a educação da criança desta idade, através de brinquedos e equipamentos indicados para responder às necessidades. Será um local onde os pais podem deixar os filhos durante parte do dia, partilhando as suas responsabilidades e os cuidados que lhe são dispensados com pessoal da creche (Granger, 1976,p.25).

A creche não é só vista como um lugar seguro, onde as crianças brincam e comem, mas o local onde podem estimular todos os aspetos do desenvolvimento infantil através da interação com os educadores, colegas e materiais selecionados. A sociedade vem sofrendo grandes transformações e, conseqüentemente, tudo à sua volta precisa de ser modificado para atender às suas necessidades prementes. O ser humano a

tecnologia, a ciência, os valores educacionais/culturais, tudo merece ser pensado, refletido e construído desde a infância.

De acordo com o anteriormente referido a creche carece estar atenta a cada um destes aspetos, pois para além de desenvolver um papel importante de acolhimento e educação para com as crianças. A creche necessita de promover a especificação da organização do serviço para qual foi criada, de modo a assegurar que a criança beneficie, durante a sua estadia nesta valência, na plenitude do espaço, materiais, atividades em oferta, interações vivenciadas, segurança, de modo a fomentar os resultados do desenvolvimento motor, cognitivo e linguístico, social e autoestima da criança.

2. Creche como espaço curricular e pedagógico: dilemas e perspectivas

A etimologia da palavra currículo provém do latim *currere*, que significa caminho, jornada, percurso, trajetória. No entanto, o conceito de currículo é múltiplo e dinâmico e são diversas as definições do conceito (Pacheco, 1996). A definição de currículo, segundo a opinião de vários autores, evoluiu com a sociedade, com os saberes científicos e com o conhecimento e representação do aluno, sendo a sociedade o fator mais influente para esta evolução (Roldão, 1999). De acordo com Januário (1996), o conceito de currículo corresponde também, a um plano de estudos, no qual existem três sentidos: “ formal ou administrativo (...), experiencial (...) que engloba as experiências de aprendizagem que o aluno vive sob a responsabilidade da escola; behaviorista baseado na previsibilidade comportamental” (p.17).” Segundo Canário (1993) o currículo define-se como proposta de um conjunto de ações educativas, “isto é, uma previsão dos conteúdos e atividades que tencionamos desenvolver, mas também uma estrutura de referência, um marco de reflexão sobre a ação” (p.99). Contrariamente, Moreira, sugere que o currículo não se define a partir das atividades, materiais ou conteúdos utilizados, no processo de ensino, mas sim como “ uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem. O currículo prescreve (ou pelo menos antecipa) os resultados do ensino” (Moreira, 2008, p. 13).

Podemos dizer que o currículo para as crianças, que frequentam a creche, como nos referem vários autores, deve ser aberto e flexível, “valendo-se do jogo e respeitando o interesse e o ritmo da aprendizagem da criança” (Nicolau, 1993, p.276). Neste sentido, cabe ao educador a função do desenvolvimento curricular, sendo ele “o ator curricular que tem a tarefa da implementação e da execução de decisões prescritas mas que, por

outro lado, goza de uma autonomia funcional (...) moldando à sua “medida” o currículo prescrito, apresentado, programado e planificado” (Nicolau, 1993, p.101).

Segundo a perspectiva de Portugal (1998, p. 204), “se a educação é uma preocupação básica na creche, se o educador educa e não é apenas um guardador de crianças, importa que haja currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem”. Para além do simples cuidar das crianças, educar é também um princípio da creche, para o qual se pressupõe fundamentos e princípios de sustentação no trabalho do educador.

Quando se fala em currículo para a creche temos de ter em conta que este não pode ser idêntico ao do pré-escolar, esta ilação é sustentada na definição dada por Bairrão e Vasconcelos (1997, cit. por Ribeiro, 2010, p. 51), “o currículo enquanto sequência organizada de propostas de tarefas de ensino aprendizagem, sendo essas sequências de aprendizagem organizadas em função da idade”.

Em 1997 surgiram as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCPE) em Portugal. Estas “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.13). Lamenta-se que estas orientações apenas tenham surgido para a educação pré-escolar, em detrimento da creche pois, lamentavelmente, não existe qualquer documento normativo que forneça orientações curriculares para esta valência, considerada por muitos como a etapa basilar da vida. Por outro lado, “A ideia de currículo em educação de infância tende a agregar as experiências planeadas intencionalmente pelos adultos e as experiências não planeadas, valorizando o contexto relacional da educação de infância e a atividade da criança nos contextos educativos” (Figueiredo, 2013, p. 136). Ou seja, na Educação de Infância valorizam-se várias dimensões da ação educativa e de aprendizagem.

Em 2010 recomendou-se a elaboração de um documento que propusesse a elaboração de um currículo para a creche, tendo-o intitulado Linhas Orientadoras para o Trabalho dos 0 aos 3 anos, independentemente dos contextos onde possam estar as crianças (Vasconcelos 2011). Estas linhas pedagógicas deveriam “assegurar uma transição suave entre a casa e a creche, incorporar experiências familiares, uma atitude sensível e calorosa por parte dos adultos; garantir o direito a “brincar” e as várias oportunidades de exploração, experimentação, experiências de aprendizagem diversificadas que desafiam e amplificam o mundo da criança; proporcionar estabilidade e segurança emocional, relação social e autonomia são prioridade (...) da creche” (Portugal, 2010, cit. por Vasconcelos, 2011, p. 28). Contudo, noutros países, como

Brasil, Inglaterra, entre outros, já existem e se encontram definidas as referências curriculares para crianças dos 0 aos 3 anos de idade.

No desígnio de efetuar um paralelismo evolutivo da creche “nacional” com o panorama que esta adquire a nível internacional apresentaremos, de forma sucinta, o exemplo da Suécia. Neste país escandinavo a finalidade da creche não é tida, desde a década de 1970, como o local onde unicamente se “guardam” crianças, sendo criada essencialmente para que as mães pudessem ir trabalhar sem preocupações sobre o bem-estar das suas crianças. Reconhecendo que não existe uma divisão concetual entre cuidados e educação, o que remete para “uma abordagem pedagógica em que os cuidados a educação e a aprendizagem constituem um todo coerente”. (Vasconcelos, 2013, p.10). Esta constatação contribuiu para que a Suécia, no final da década de 1990, fosse ainda mais longe ao ponto de transferir.

A responsabilidade dos serviços de segurança social para o setor da educação, para criar um sistema de Educação e Cuidados para a Infância totalmente integrado para todas as crianças dos 12 meses aos seis anos, abrangendo acesso, financiamento, pessoal, funcionamento, regulamentação e currículo” (Vasconcelos, 2013, p.10).

Num estudo realizado por Coelho (2004) foi evidenciada a falta de um referencial que oriente as práticas em contexto creche, sendo que,

A organização de orientações de natureza curricular, à semelhança do que foi elaborado para a educação pré-escolar, é considerada “bem-vinda” não só pela instrumentalidade do documento em si mesmo, mas também porque as educadoras veriam nessa iniciativa, um indicador do reconhecimento da dimensão profissional a sua intervenção em contexto creche (p.302).

Atendendo ao facto de que no nível educativo da educação pré-escolar e creche não existe um currículo definido é o próprio educador que estabelece o seu modelo curricular, de forma a trabalhar com as crianças. Sobremaneira este profissional cria um currículo à sua medida, o qual vai ao encontro dos seus interesses individuais e coletivos, segundo a opinião de Vasconcelos (2000,p.37) “estas orientações curriculares tornam-se polos de referência, pontos de apoio, guias, que indicam aos educadores, aos pais e à sociedade em geral, que experiências e saberes, é importante que o Jardim de Infância proporcione às crianças nestas idades”.

O educador o gestor do currículo, uma vez que é convidado a tece-lo, tal como diz Vasconcelos,

Cruza os fios de várias coordenadas que é importante ter em consideração: as características individuais e do grupo de crianças; a forma de ser/estar e os saberes do educador, a sua disponibilidade e a capacidade de inovação; os desejos e interesses da

família e das comunidades; as problemáticas dos graus subsequentes de ensino, aquilo que a sociedade pede à educação pré-escolar (2000, p.38).

Um currículo adequado para a creche deve ser articulado com as opções curriculares assumidas para a educação pré-escolar, pois só assim será possível alcançar a continuidade entre as valências. Face ao exposto, o currículo ideal para a creche deve atender às necessidades das crianças, bem como promover a articulação entre a creche e a primeira etapa da educação básica. Se levarmos em linha de conta a perspetiva de Portugal, na base do currículo encontra-se toda a interação da criança com o meio físico e social. “O processo de muda de fraldas por exemplo, não é apenas um pequeno trabalho de rotina, mas uma parte vital do currículo” (Portugal, 1998, p.175). Sendo que, durante estes momentos é possível trabalhar diversas aprendizagens e atitudes. À semelhança da educação pré-escolar, o trabalho educativo em creche assenta na organização do ambiente educativo: espaço, tempo e grupo. A análise dessas dimensões fornece-nos elementos para caracterizar a creche como espaço curricular e pedagógico.

A rotina apresenta os mesmos componentes diariamente, ocorre sempre na mesma sequência, possibilita interações criança/criança e permite a cada uma delas expor as suas intenções individualmente, colocando-as em prática, permitindo ao educador realizar reflexões sobre as atividades desenvolvidas. Estes momentos presentes no quotidiano da creche pressupõem um planeamento flexível e cuidado por parte do educador, no intuito de responder às necessidades e interesses das crianças, pois “são suficientemente repetitivas para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra” (Post & Hohmann, 2011, p.15).

Barbosa (2006, p. 175) diz-nos que a rotina é assumida como uma “categoria pedagógica que os responsáveis pela educação estruturam, para a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil”. Alcançar o carácter lúdico das rotinas é compreender que no espaço coletivo em que as crianças se inserem há uma dinâmica de indivíduos com necessidades distintas em momentos diferenciados. Somente com a rotina e horários previsíveis e bem coordenados é que o bebé estabelece um sentido de continuidade nas ações educativas da creche facilitando a sua adaptação.

“Uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas (...) as experiências do dia-a-dia das crianças são matérias-primas do seu crescimento” (Evans & Ilfield, 1982b, cit. por Post & Hohmann, 2011, p.193).

No modelo curricular de High/Scope a rotina diária é assente na flexibilidade e tem como principal objetivo responder às necessidades e características das crianças, as quais, parafraseando a referida abordagem, aprendem ativamente, através do envolvimento ativo com as pessoas, materiais e ideias. É um modelo centrado na criança, nas explorações nas “Experiências-Chave “ Estas têm como base aquilo que os bebés e crianças mais novas descobrem nas suas aventuras diárias de aprendizagem ativa (Post & Hohmann, 2011).

Compete ao educador organizar as áreas de interesse no ambiente de aprendizagem; manter a rotina diária que permita às crianças maior flexibilidade na escolha das suas atividades, “as Experiências-Chave High/Scope para bebés e crianças pequenas proporcionam um retrato vivo do que as crianças de muito tenra idade fazem, do conhecimento e das competências que emergem das suas ações” (Post & Hohmann, 2011, p.36).

O currículo de High/ Scope considera a criança como um aprendiz ativo que assimila conhecimento a partir das atividades que ela mesma planeia, desenvolve e sobre as quais reflete. É mediante esta aprendizagem ativa que surge um leque de referências essenciais do High/Scope, como nos apresentam Post e Hohmann (2011), tais como: a observação da criança, interação adulto-criança, horários e rotinas, ambiente físico, apresentadas, no que os autores chamam de “Roda da Aprendizagem”. Ainda assim, para que as crianças, no contexto creche, desenvolvam as suas competências, o espaço/ambiente deve adequar-se a um ser em constante movimento e não a um ser que é pura ação.

Enquanto o modelo curricular de High/Scope valoriza a importância da rotina, das necessidades e das características do grupo de crianças, as orientações de Goldschmied e Jackson (1997) propõem e estruturam-se em torno do sistema do cuidador primário (pessoa chave, *keyperson*), que estabelece uma relação mais próxima, íntima e regular com a criança e os seus pais. Justificam esta ligação com a necessidade de estabelecer uma maior responsabilidade de interação com cada criança, ao ponto de permitir melhorar a perceção da sua individualidade e das suas necessidades em particular.

Goldschmied e Jackson (1997) sustentam que a função do adulto é oferecer segurança com a sua presença, a qual deve ser atenta mas não ativa. Goldschmied e Jackson (1997) dão grande relevância à criação de um ambiente educativo organizado e facilitador da iniciativa e da brincadeira autónoma por parte das crianças. O papel do adulto é o de servir como base de segurança e de apoio, através do interesse e solicitude que manifesta sobre o que a criança faz. Estes autores também dão grande

importância à atividade e jogos espontâneos da criança, funcionando estes como ocasiões de aprendizagem, através da exploração e descoberta.

O modelo curricular de Goldschmied & Jackson “estrutura-se em torno de três ideias-chave, a saber, o “sistema do cuidador primário” (*key work system*), o “cesto do tesouro” (*treasure basket*) e o “jogo heurístico com objectos” (*heuristic play with objects*)” (Coelho, 2004, p.104). Este modelo curricular, apesar de valorizar mais os cuidados e a atenção do adulto para com a criança, também considera pertinente a componente ambiente há semelhança do modelo de de High/ Scope.

O ambiente educativo deve ser estruturado e organizado de modo especial. Em estreita interligação com a organização do ambiente, as funções do adulto são definidas em torno do desempenho de três papéis principais, devendo agir alternadamente como organizador (tomando decisões sobre a organização do espaço, dos materiais e das rotinas), como facilitador (Goldschmied & Jackson, 1995, cit. por Coelho, 2004, p.104).

Tendo em conta os dois modelos mencionados anteriormente podemos concluir que na creche educamos através do ambiente. Para isso devemos ampliar ou reconstruir a nossa ideia de ambiente, pois é nele que a criança encontra os elementos indispensáveis para desenvolver as suas potencialidades. Mas, ao falarmos de “ambiente” no contexto creche muitas vezes pensamos em preparar a sala para o tema curricular a abordar no ano letivo, contudo torna-se imperioso não descuidar que as condições físicas isoladas não são garante de sucesso. Este facto é fortemente alicerçado na experiência profissional dos educadores, pois para além de uma forte componente física na sala é imperioso estabelecer empatia com as crianças de modo a proporcionar-lhes um bom desenvolvimento cognitivo. A creche cumpre com a função pedagógica, pelo carácter educativo das suas ações, de maneira complementar à sua função social, o que implica a socialização das crianças desde os primeiros meses de idade.

Na creche quando se fala em ensino está implícita a ideia de cuidado, de afeto e de respeito. O cuidado é a parte fundamental da educação, especialmente em idades tão precoces. Podemos considerar cuidar e educar como dois aspetos do mesmo processo, pois cuidar é uma forma carinhosa de educar quando pensamos em ambiente creche. Como nos refere Ribeiro, “para educar é importante conhecer a criança. Este princípio é adotado por todos os pioneiros da Educação Nova: conhecer o ser a educar na intimidade das suas funções e nas etapas da sua transformação para formar “ a partir do interior” (Médecie, 1979, cit. por Ribeiro, 2010 p. 47).

O trabalho na creche é um desafio, um compromisso e uma grande responsabilidade para os educadores que o assumem. Este labor implica

profissionalismo, disponibilidade afetiva e lúdica. Contrariamente às crenças habituais, quanto mais pequenas são as crianças mais profissionalismo e sabedoria dos recursos humanos das instituições deve imperar para que estas organizações garantam uma educação oportuna, respeitadora e vocacionada para o desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança. “Caberá a cada profissional conhecer o seu contexto e deixar a sua marca individual na construção de práticas pedagógicas” (Portugal, 2010, p.14).

A planificação deverá ser entendida como ferramenta essencial para revitalizar a tarefa educativa e tornar a prática pedagógica mais enriquecedora, é imperioso que os educadores a assimilem e a executem. É por isso que nos devemos afastar do preconceito de que a planificação não é relevante. Na nossa opinião, esta é um instrumento que abre um enorme leque de possibilidades e enriquece as práticas pedagógicas. A planificação pode ser definida como um instrumento que permite aos educadores organizar, antecipar, sequenciar e avaliar as tarefas a realizar, assumindo uma importância fundamental nas salas da creche. Contrariamente ao que se possa dizer, quanto mais pequenas são as crianças, mais importante é poder prever as ações. Pois como nos refere (Médeci,1976, cit. por Ribeiro 2010, p. 47) “uma pedagogia adaptada a cada etapa genética da idade juvenil, sabendo apelar para os impulsos interior do individuo, despertá-los e dirigi-los ao mesmo tempo”.

Quando formulamos um projeto pedagógico para Creche devemos ter em conta os princípios acima mencionados, segundo a portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, este será exigido a todas as creches, como forma de compromisso com a qualidade e a responsabilidade no cuidado e na educação das crianças. Portanto, a elaboração desse projeto é uma das formas de qualificar a rede das creches. A elaboração deste “documento” visa essencialmente a possibilidade de implementação de dispositivos práticos de verificação, de avaliação do projeto e de auscultação da sua qualidade educativa lecionável no intuito de a adaptar ao fim a que se destina. Neste contexto, para a prossecução dos objetivos da creche, deve ser elaborado o projeto pedagógico, o qual constitui o instrumento de planeamento e acompanhamento das atividades desenvolvidas pela creche, de acordo com as características das crianças.

Fazem parte do projeto pedagógico: o plano de atividades sociopedagógicas que contempla as ações educativas promotoras do desenvolvimento global da criança, nomeadamente motor, cognitivo, pessoal, emocional e social; o plano de informação que integra um conjunto de ações sensibilização das famílias na área da parentalidade.

O projeto pedagógico, dirigido a cada grupo de crianças, é elaborado pela equipa técnica com a participação das famílias e, sempre que se justifique, em colaboração com os serviços da comunidade, devendo ser avaliado semestralmente e revisto se necessário.

A presente legislação veio criar e tornar obrigatórios instrumentos de trabalho que visam a organização da creche, nomeadamente: o regulamento interno, o contrato de prestação de serviços e o processo individual da criança que frequenta a creche.

3. Dimensões pedagógicas ou áreas de intervenção do educador em creche

É no ambiente físico que as crianças encontram elementos indispensáveis para desenvolver as suas potencialidades de maneira muito intensa, uma criatividade imensa e uma procura constante de alternativas educacionais. Segundo Portugal (2000), cit. por Vasconcelos (2011), a creche deve-se “de um contexto sensível, estimulante e promotor de autonomia; de um contexto onde os níveis de bem-estar e de implicação/envolvimento das crianças são elevados; onde é dada atenção à experiência da criança” (p.28).

Torna-se por isso indispensável que o Ministério da Educação elabore um documento sobre Linhas Pedagógicas Orientadoras para o Trabalho dos 0 aos 3 anos. Estas linhas pedagógicas devem:

“- Assegurar uma transição suave entre a casa e a creche, incorporar experiências familiares, uma atitude sensível e calorosa por parte dos adultos;

- Garantir o direito a “brincar” e as várias oportunidades de exploração, experimentação, experiências de aprendizagem diversificadas que desafiam e amplificam o mundo da criança;

- Proporcionar estabilidade e segurança emocional, relação social e autonomia são prioridades (...) da creche” (Portugal, 2000, cit. por Vasconcelos, 2011, p.28).

Por força do panorama social da época, tradicionalmente, as crianças pequenas eram criadas pelas mães e adquiriam o conhecimento da sua comunidade de um modo natural, pelo simples facto de viver com as progenitoras.

No passado a criança partilhava os trabalhos na medida das suas forças e recebia como recompensa alimentos iguais aos dos outros. “A educação não estava confiada a ninguém em especial, mas sim à vigilância difusa do ambiente... o ensino era para a vida, por meio da vida “como nos diz Ponce (1981, cit. por Bondioli & Mantovani, 1998, p.134).

O primeiro pedagogo a referir-se à importância da educação infantil formal foi Pestalozzi (1746-1827), que, com a sua proposta de ensino baseada no método maternal (intuitivo, natural, afetivo), reclama a existência de programas específicos para estas idades.

O seu discípulo Froebel, que estudou as suas ideias durante os vários anos de convivência que passou na escola normal de Yverdon, materializou esta vontade criando o primeiro Kindergarten ou escola de educação infantil. Neste kindergarten trabalhava-se obedecendo a dois princípios básicos: o respeito pela liberdade da criança e pela sua atividade de jogo espontâneo.

Froebel propõe o trabalho a partir dos dons e das atividades que podem desenvolver os mais pequenos. Esta proposta de aprendizagem através do jogo, nascida da sua intuição acerca das necessidades infantis, manteve-se até aos nossos dias. Para Froebel a escola devia estimular o desenvolvimento natural da criança, de forma a construir o seu conhecimento, bem como torná-la autónoma e capaz no futuro.

“A escola deixou de ser mera transmissora de conhecimentos, a servidora fiel de sistemas e de modelos pré-estabelecidos e converteu-se num espaço aberto, dinâmico e dinamizador ao serviço da formação de alunos” (Enciclopédia Geral da Educação, 2000, p.1).

O papel do educador revela-se assim de extrema importância por ser um orientador que facilita as experiências educativas e de comunicação, desenvolvendo assim modelos de qualidade, para que no dia-a-dia da creche as experiências e vivências de Infância sejam um marco de referência na vida futura das crianças que a frequentam, ajudando assim, no seu desenvolvimento pessoal e social, para que sejam autónomos e solidários numa sociedade cada vez mais exigente

Atualmente, no Manual de Processos – Chave Creche da Segurança Social (ISS, 2007, p.2), o educador de infância é referenciado como um dos prestadores de cuidados que deve “ter em consideração o superior interesse da criança”, nomeadamente quando planificar as atividades, cultivando, ainda, uma relação de parceria com a família da criança, devendo esta relação ser de confiança.

É ainda referido que o educador de infância é o responsável por elaborar o Projeto Pedagógico, projeto este dividido em Plano de Atividades Sócio-Pedagógicas e em Plano de Formação/Informação desenvolvimento individual de cada criança, respeitando assim o grupo de crianças mais pequenas onde a prestação de cuidados deve ter um maior relevo, “enquanto atividade revestida de intencionalidade educativa, em torno da qual a criança processa as suas aprendizagens e estrutura o seu desenvolvimento” (ISS, 2007, pp.25-26).

Desta forma, o educador de infância é apontado como um elemento essencial na vida de uma creche, pois tem conhecimento sobre as suas competências e sobre como se deve relacionar com o seu grupo de crianças. O educador de infância é o profissional com qualificação para a docência e com habilitações para desempenhar as suas funções com crianças dos 0 aos 6 anos de idade, como descrito no Decreto-Lei n.º

241/2001, de 30 de agosto. Este docente exerce funções nos estabelecimentos de educação, como creches e jardim-de-infância, que podem ir desde a rede pública à rede privada.

Os educadores de infância em creche têm um papel muito relevante na vida das crianças que a frequentam esta valência, pois sendo eles os responsáveis pelo bem-estar das mesmas, também são eles que proporcionam um ambiente agradável para o seu perfeito desenvolvimento. Barbosa (2001) refere que é essencial que os

Educadores percebam que na Creche é fundamental saber esperar pelas manifestações do bebé, escutá-lo para o seguir com atenção, estabelecer e saber manter contacto ocular tendo a preocupação de agir com os cinco sentidos, ajudando, também aqui, a criança a desenvolver-se saudavelmente (p.113).

Nesta linha de pensamento, Portugal (2011, p.49) salienta que os educadores em creche sejam “sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores da autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança muito pequena”.

Logo, a formação inicial dos educadores de infância é de carácter superior sendo obtida nas universidades e escolas superiores de educação, como qualquer outro professor de diversos níveis de ensino, sendo este facto referido no estudo da OCDE do Ministério da Educação (2000, p.195), “Os educadores de infância recebem o mesmo nível de formação, grau de qualificação e gozam do mesmo estatuto profissional dos professores de outros graus de ensino”.

É importante lembrar que esta profissão, antes do 25 de abril, nem sempre foi considerada uma profissão para homens. Só a partir de 25 de abril de 1974 é que surge a Lei n.º6/77, de 01 de fevereiro, alterando este paradigma, passando a instituir e a incrementar a terminologia, educadores e não educadoras.

Além da alteração referente ao sexo, através da Portaria n.º 352/86, de 10 de junho são criados os cursos de formação de professores, acrescentando desde então a componente letiva de Prática Pedagógica.

O perfil de formação destes profissionais mudou muito com o processo de Bolonha. Antes deste processo estes docentes tinham uma licenciatura em Educação de Infância, obtida ao longo de quatro anos letivos.

Neste momento a qualificação de educador de infância é reconhecida a nível de mestrado. Os alunos fazem uma licenciatura em educação básica que lhes confere um conjunto de requisitos e de domínio de áreas de conteúdo consideradas estruturantes (matemática, língua portuguesa, estudo do meio, expressões) e podem candidatar-se a

um mestrado em educação pré-escolar ou a um mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico.

Ainda assim é latente a falta de formação específica para os que trabalham com as crianças dos 0 aos 3 anos de idade, porque não existe uma especialização dedicada a este grupo de crianças. A imagem do educador que trabalha em creche é um profissional que tem em conta o desenvolvimento e necessidades de cada criança. Logo este deve ser respeitado e visto como agente educativo.

“E que para tal, necessita e tem direito, a formação pedagógica geral e específica, isto é, referida à natureza muito particular do contexto creche” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.14).

Formosinho (2011) defende que “Em Portugal, a formação inicial de educadoras para trabalhar em creche é muito limitada: a um módulo, a uma ou duas visitas a creches para fazer observação e revela muito pouca especificidade ” (p.78).

Vasconcelos (2011, p.23) segue a mesma ideia apresentado que “a atual formação inicial de educadores de infância não prepara de modo adequado para a intervenção em creche”, assim devem os futuros educadores de infância conhecer as práticas educativas a desempenhar neste nível de ensino, nomeadamente em estágios mais intensivos quando se encontram em formação.

Nesta linha de pensamento, Vasconcelos (2011) refere que se deve apostar numa melhoria da qualidade da formação dos educadores de infância, que os prepare “para desenvolverem trabalho pedagógico quer em creche quer em jardim-de-infância” (p.30).

Tendo em conta os itens anteriores importa referir, que todos os profissionais que trabalham com crianças muito pequenas necessitam de qualidades especiais, de conhecimentos e formação adequada. Com as crianças pequenas planeia-se e discute-se a sua adaptação ao meio escolar e cabe ao educador facilitar esse paradigma e ajudar em detrimento de dificultar, pois a separação para os pais, por si só já é complicada, mais agudizada se torna de cada vez que a criança ficar na creche começar a chorar.

A ligação entre o educador e a criança pode e deve contribuir para que a sua adaptação ao meio escolar seja feita de forma harmoniosa e facilitadora para a escola, encarregados de educação e criança.

Na opinião de Portugal “Quando o educador tem formação, conhecimentos e sensibilidade ou capacidade de empatia perante as interações criança-família-creche, muito mais provavelmente isso é transportado com resultados positivos” (1998,p.192).

Nos primeiros três anos de vida os interesses e as capacidades da criança são modificados rapidamente. Desta forma compete ao educador desenvolver atividades

estimulantes que permitam a vivência de oportunidades de concentração e descoberta. O educador de infância é responsável pela articulação entre o brincar e as necessidades de avaliação do desenvolvimento pessoal, físico e social das crianças dos zero aos três anos de idade.

Sendo físico uma parte de tudo aquilo que em conjunto faz a qualidade de um contexto, igualmente importante são os princípios educativos, isto é, o currículo.

Quando a educação é uma preocupação constante na creche, o educador deve pautar a sua atuação pela competência, de modo proporcionar às crianças o melhor conhecimento do mundo, nomeadamente através da observação dos fenómenos da natureza, ensinando-as a respeitar o ambiente e desenvolvendo nelas, simultaneamente, valores ecológicos e de cidadania. Deve ainda favorecer a integração da criança no seu contexto cultural, promovendo o interesse pelas tradições da comunidade e o respeito pela identidade cultural, através, por exemplo, da organização de atividades de observação de acontecimentos sociais.

“A forma como educamos as nossas crianças e as oportunidades que lhes criamos são decisivas para a vida atual da criança e para a vida futura do cidadão que vai emergindo, portanto, para a construção da sociedade de amanhã” (Formosinho, 1998, p.8). E porque um bom começo vale para toda a vida, as propostas educacionais e curriculares em Educação de Infância devem assentar em modelos de qualidade.

A criança deve ser valorizada como um ser único, as aprendizagens que traz consigo são igualmente importantes na construção do seu conhecimento. Na creche as crianças vão aprofundar essas experiências e vivências. Quando estas experiências ganham sentido para as crianças, inicia-se a aprendizagem ao longo da vida, favorecendo-se simultaneamente a sua formação com vista a uma plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Embora o educador de infância, em contexto creche, se possa nortear pelas OCEPE, decerto que há certos objetivos presentes nas orientações curriculares que não são adequados à faixa etária das crianças a frequentar a valência creche. Como nos refere Portugal (2000), “um programa de creche, para crianças muito pequenas, pensa-se frequentemente no modelo de jardim-de-infância” (p.88).

As crianças desta idade necessitam de sentir que o adulto é alguém que lhe dá apoio e carinho nas interações com o mundo que a rodeia. Gabriela Portugal, defende que

Do ponto de vista das crianças, as relações interpessoais afiguram-se como determinantes: em grande parte, a sua vitalidade, a sua atitude perante o mundo e a vida estão relacionadas com a forma como foi ou não amada desde o início da sua existência. As pesquisas no campo do desenvolvimento destacam a importância crucial das

relações sociais como fonte primária de variação no desenvolvimento sócio emocional (1998, p.21).

Deste modo, o adulto de referência na creche tem um papel preponderante, Brickman e Taylor (1996, p.151) referem que “Uma das responsabilidades mais importantes dos adultos que ensinam crianças é criar e manter um ambiente físico que encoraje as brincadeiras ativas.”

O ambiente físico é o espaço onde decorrem as aprendizagens pelo que deverá ser acima de tudo ser “seguro, flexível e pensado para a criança” (Post & Hohmann, 2011, p.14). Este ambiente deve responder às necessidades e interesses das crianças, oferecer conforto e variedade de materiais.

A construção de um ambiente de aprendizagem ativa para bebés e crianças até aos 3 anos significa ter em conta as suas necessidades-necessidades sociais e emocionais de segurança e companhia; necessidades físicas de nutrição, cuidados corporais, descansam, movimento e proteção; necessidades cognitivas (Post & Hohmann, 2011, p.22).

A criança em contexto creche é ativa, utiliza todos os sentidos para explorar o ambiente que a rodeia, o que implica estarmos atentos à temperatura, à luz, aos sons, aos cheiros bem como a organização e a estética; deverá haver espaços diferenciados. A organização da creche é fundamental, porque influencia a qualidade das interações e atividades aí desenvolvidas, bem como as características do contexto em que se desenvolve o programa de creche, este exerce uma considerável influência nas crianças e por sua vez no educador de infância.

Como nos refere Goldschmied e Jackson (1997, p.22) “ Cuanto mejor sea la calidad de las oportunidades lúdicas que se las ofrecen, más agradable será la experiencia, tanto para ellos como para los adultos”.

A citação em cima descrita traduzida diz-nos que “Quanto melhor a qualidade das oportunidades de lazer que lhes são oferecidas, a experiência será agradável, tanto para eles como para os adultos”.

No entanto, a relação que a criança estabelece com o ambiente físico, o espaço, materiais e equipamentos motivadores e didáticos, por si só não é suficiente, mas em conjunto com o bem-estar emocional assume-se como fator importante para o desenvolvimento e aprendizagem. Este traduz-se por uma satisfação plena, autoconfiança, espontaneidade, estar em contato consigo próprio, estar atento e recetivo ao que o rodeia. O contexto educativo deve proporcionar à criança bem-estar emocional.

Contudo a segurança da criança é uma das preocupações que o educador deve

ter em conta. Na abordagem de High Scope, “a criação de um ambiente confortável e seguro para crianças e adultos consubstancia-se como um princípio curricular orientador da organização do ambiente físico” (Kruse, 2005; Post & Hohmann, 2003, cit. por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.31).

Outro aspeto importante a referir diz respeito ao espaço exterior, este deve ser planeado e concebido tendo em vista a diversificação e multiplicidade de experiências a proporcionar às crianças. Este é um espaço onde as crianças podem correr, trepar, saltar, explorar, observar, manipular várias texturas e objetos encontradas na natureza.

“A zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeiras (...), o espaço exterior de recreio alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras das crianças” (Post & Hohmann, 2011, p.161).

Um dos grandes desafios que o educador enfrenta é evitar que as crianças façam todas a mesma atividade. Quando isto acontece, esse ambiente não é de qualidade nem para o educador, nem para a criança, levando ao aborrecimento, frustração e perda de individualidade e, as crianças devem poder escolher e movimentar-se livremente, sem confusão.

Desta forma podemos dizer que “uma instituição de cuidados infantis apoia o desenvolvimento de crianças de tenra idade se tiver repleta de materiais variados, seguros, adequados e desafiantes e acessíveis à exploração da criança” (Post & Hohmann, 2011, p.29)

Não descurando a importância da qualidade do ambiente interior e exterior, o educador também tem “um papel vital na prossecução do objetivo qualidade através da qualidade das relações que estabelece e do desenvolvimento de um determinado currículo, a organização estrutural do ambiente da creche é também importante” (Portugal, 1998, p.201).

Na perspetiva de Sylva (1996, cit. por Coelho, 2004), a noção de qualidade está estritamente relacionada com os resultados obtidos no desenvolvimento da criança, eficácia de um programa ou contexto; aceitabilidade, relevância, acessibilidade e equidade desse mesmo programa.

A questão da qualidade no contexto não é uma questão de fácil abordagem, nomeadamente pelo facto de qualidade ser um conceito subjetivo, um valor a atingir, sem parâmetros muito claros e definidos, o que torna qualquer medida precisa e definitiva da qualidade problemática e provavelmente inapropriada (Portugal, 1997, p.15)

Na perspetiva de Pascal (1992, cit. por Portugal, 1997, p.15), “comparar qualidade educativa de diferentes contextos é um processo complexo e de difícil

compreensão que não pode ser reduzido a medidas puramente mensuráveis e quantificáveis”.

Katz (1992, cit. por Portugal, 1997, p.15), dá-nos outra visão sobre qualidade dos contextos educativos para a infância, refere que esta pode ser avaliada segundo diferentes perspetivas:

A perspetiva do adulto em geral (top-down perspective) que identifica determinadas características do contexto, dos equipamentos e do programa; perspetiva da criança (bottom-up perspective) que tem em conta o modo como o contexto é experienciado por esta; uma terceira perspetiva (outside-inside perspective) tem a ver com o modo como o programa é experienciado pelas famílias e educadores; e uma quarta perspectiva (inside perspective) tem a ver com o modo como o programa é experimentado pelos técnicos e educadores que trabalham na creche. Há ainda a considerar uma perspetiva societal (outside).

Na publicação *Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar*, segundo Bairrão a qualidade de um programa é entendida como boa se oferecer às crianças uma experiência intelectual e socialmente motivadora e satisfatória na maior parte dos dias. O conceito de “alta qualidade, que consiste num meio ambiente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças, respondendo igualmente às necessidades das famílias” (Bredekamp, 1992, cit. por Bairrão, 1998, p. 48).

Estas condições são unânimes entre teóricos e profissionais, a saúde e segurança constituem a qualidade básica da educação infantil. O adulto ou educador conferem continuidade e asseguram a qualidade dos cuidados, atendendo as necessidades de cada criança, em contexto de grupo, ambiente físico e na relação família-educador. A falta de universalidade no acesso às creches aliada à ausência de qualidade nos serviços prestados potencia a incompatibilização da creche no panorama educativo português. Por isso afigura-se pertinente imiscuir a creche no incremento da melhoria da intencionalidade pedagógica, ao ponto de serem elaboradas orientações supervisivas nesta valência.

“O que está em causa quando se fala de qualidade em creche? Trata-se “de um contexto sensível, estimulante e promotor de autonomia; de um contexto onde os níveis de bem-estar e de implicação/envolvimento das crianças são elevados; onde é dada atenção à experiência da criança” Portugal, 2000, cit. por Vasconcelos, 2011, p.28).

Capítulo II - Creche e Supervisão Pedagógica

1. Relações de supervisão: perspetivas atuais

O conceito de Supervisão tem evoluído ao longo dos tempos, tal como a cultura e a sociedade onde se insere, pelo que neste trabalho apresentaremos diferentes significados atribuídos a este conceito. Importa salientar que este vocábulo está sobretudo ligado aos Estados Unidos da América, às ideias de inspeção, avaliação, controlo e melhoria imediata do ensino. Com o tempo surge uma nova conceitualização deixando de se cingir à formação inicial dos professores e alargando-se à escola como comunidade aprendente e reflexiva, tendo em conta o coletivo dos professores, favorecendo deste modo a criação de comunidades de aprendizagem colaborativas.

O significado da supervisão no dicionário é referido como ato ou efeito de supervisionar; de inspeção, de controlo. Esta nomenclatura aparece-nos associada a normatividade, superioridade, hierarquização, reprodução de práticas e mesmo a algum distanciamento no que respeita às questões humanas. Durante o séc. XVIII e início do séc. XIX, este era o conceito que estava associado à supervisão.

A evolução cultural sentida pelos portugueses, mormente na década de 90 do século passado, redundou numa outra perceção do conceito de supervisão. Atualmente supervisão ostenta dois atributos: a definição presente no dicionário e a ideia que na supervisão existe um acompanhamento do processo formativo. Nos finais desta década, surge em Portugal um grande número de cursos de formação especializada e pós-graduada. A supervisão estendeu-se a várias áreas de formação, inclusive na enfermagem. Este facto deveu-se à qualidade evidenciada pelas instituições universitárias, no que concerne ao nível de exigência, com a qual pautavam os cursos académicos. Alarcão e Tavares (2003) expõem isso, ao dizerem que a “supervisão é uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais. (...) a prática profissional é uma componente fulcral no processo de formação de profissionais” (p.6).

Etimologicamente o conceito de supervisão significa: visão sobre. Ao refletirmos, facilmente, verificamos uma analogia cometida entre a noção anteriormente referida e a definição dada pelo autor Stones (1983, cit. por Vieira, 1984,p.27).

Estava um dia sentado em frente à máquina de escrever a tomar notas sobre supervisão, quando a máquina de escrever soluçou e produziu super-visão. De repente percebi do que se tratava. A planificação necessária para se ser supervisor a supervisão. O meu pensamento prosseguiu uma análise da super-visão. Quais as capacidades que a

constituíam? Naturalmente pareciam estar todas relacionadas com a visão. Em primeiro lugar, alguém com super-visão teria de possuir uma visão apurada para ver o que acontece na sala de aula.

O conceito de supervisão em Portugal foi introduzido por Alarcão e Tavares em 1987, e serviu de referência, durante muitos anos, à formação de supervisores. Estes autores definem supervisão como “processo em que o professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p.18). Na segunda edição desse livro, publicado em 2003, apresentam a supervisão como processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização da escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a dos novos agentes” (Alarcão & Tavares, 2003,p.154).

A supervisão pode ser entendida em dois sentidos:

a) No sentido geral - quando é sinónimo de inspeção, em que a orientação, a ajuda vem de fora da escola, por intermédio de um inspetor ou grupo de inspetores, ou de supervisor ou supervisores;

b) No sentido particular - quando é sinónimo de orientação pedagógica exercida pela própria escola, através do diretor ou supervisor como elemento da equipa administrativa da escola.

Em qualquer dos sentidos, ela visa a formação integral do educando, o atendimento das necessidades sociais.

Schön (1983, cit. por Alarcão, 1999) é um defensor da supervisão numa perspetiva mais psicopedagógica, na qual se valorizam as relações interpessoais estabelecidas durante o processo supervisivo; apresentando a supervisão como uma relação de ajuda, envolta por um clima de colaboração.

Com a finalidade de fazer melhorias e impulsionar a educação qualitativa na era do conhecimento, onde vivem as sociedades modernas, considera-se importante tomar em conta os desafios e avanços tecnológicos que causam um forte impacto na educação; devido a que é responsabilidade da escola ser prioridade nas organizações e nos processos administrativos que conduzam ao avanço do país.

Quando a educação é impulsionada, também é alcançado um novo caminho nas organizações com a finalidade de garantir o desenvolvimento dos processos na alta administração, mudanças e transformações, onde ressalta o ato da supervisão, cuja finalidade consiste em resolver os problemas de aprendizagens e institucionais nos níveis e modalidades do sistema educativo (González, 2004).

Conscientes desta evolução, Alarcão e Tavares (2003, p. 5) definem Supervisão como “uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais”. Assim, no caso dos professores, a Supervisão reporta-se ao ato de supervisionar e gerir o desenvolvimento e as aprendizagens dos alunos, assumindo-se o supervisor “como um facilitador de aprendizagens ou como um gestor de aprendizagens” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 6).

Quando abordamos a supervisão no contexto da educação, podemos defini-la como a supervisão pedagógica. Esta supervisão, segundo Vieira (1993, por Vieira & Moreira, 2011), é analisada como a teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, enfocando-se na sala. A relação entre supervisão e pedagogia é o traço principal do sentido da supervisão, a qual se afasta mais de uma conceção institucional como processo de gestão organizacional e associado à noção de escola reflexiva (Alarcão, 2001, cit. por Vieira & Moreira, 2011).

“As atividades supervisiva e pedagógica fazem parte de um mesmo projeto: indagar e melhorar a qualidade da ação educativa... A pedagogia sem método será menos pedagógica, o que significa que qualquer professor deverá regular criticamente a sua ação” (Vieira & Moreira, 2011, p.11). Portanto, a finalidade da supervisão consiste em formar professores com um ponto de vista muito mais crítico que não dependam de um impulso externo para refletir sobre a sua prática.

Existem diversos conceitos para o termo de supervisão pedagógica, atribuídos ao longo dos anos, e que são considerados como válidos. Zapata (2008) define a supervisão pedagógica com um conceito muito apropriado; sublinha que consiste num sistema regulador e retro alimentador do sistema educativo e um serviço de ajuda e assistência técnica ao professor, destinado a aperfeiçoar os resultados do processo aprendizagem-ensino, que inclui todas as atividades e todos os atores que tomam parte do processo educativo e que é realizado mediante um trabalho cooperativo.

As áreas da supervisão pedagógica não pertencem unicamente ao processo de ensino e aprendizagem, senão ao todo o que implica o processo educativo, desde a sua planificação até a sua avaliação, incluindo todos os seus componentes e atores educativos, incluindo a escola e comunidade (Zapata, 2008).

O objeto da supervisão, tal como sublinha Alarcão (2002, cit. por Osório, 2011, p.231) consiste “no desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes”. Portanto, esta formação é muitas vezes realizada no contexto de trabalho, articulando-se às necessidades dos formandos com as suas vivências pessoais (Osório, 2011).

Ao longo dos anos a supervisão tem evoluído notavelmente e no século XXI continuará a fazer o mesmo, Sullivan e Glantz, afirmam que a supervisão do futuro possuirá duas características principais; primeiramente, a democraticidade, ou seja, colaboração dos professores e a liderança com visão, ou seja, a questão de saber quem é o profissional que colabora no processo supervisivo e que é capaz de mostrar uma visão estratégica partilhada, a qual é tarefa do supervisor pedagógico (cit. por Osório, 2011).

Segundo Alarcão (2010, cit. por Osório, 2011) a supervisão pedagógica e institucional é uma atividade profissional continuada no tempo, sistemática, cuja finalidade consiste na melhoria da qualidade educativa, incluindo o desenvolvimento profissional os agentes educativos. Portanto, a supervisão possui três dimensões:

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

b) uma dimensão substantiva que representa os assuntos tratados entre os dois coautores do processo supervisivo interligados com o modelo do discurso adotado;

c) 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 o supervisor e supervisando.

O objetivo da supervisão é otimizar a qualidade da intervenção pedagógica do professor por meio de uma relação de ajuda, proveniente da interação estabelecida entre os “protagonistas” no contexto em que o ato supervisivo se desenrola. Neste sentido, Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p.94) postulam que supervisionar deverá “ser um processo que inclua qualquer atividade que apoia, orienta ou encoraja os professores no seu ensino reflexivo”. Estas autoras realçam não só a criação de um clima afetivo/relacional propício ao desenvolvimento de uma ação supervisiva, como também consubstanciam o processo de supervisão a um círculo de influências no qual se entrecruzam e interagem os diferentes agentes educativos e os contextos que os envolvem.

A designação de Supervisão, enquanto tarefa de alguém superior, evoca na opinião de Alarcão e Tavares (2003, p. 3), “conotações de poder e de relacionamento sócio-profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas”, no entanto, de acordo com Sá-Chaves (1999, p. 12), “é do conhecimento geral que o conceito de supervisão mais correntemente divulgado o faz corresponder ao conceito de orientação da prática pedagógica”.

Na perspetiva destes dois autores, o objetivo da supervisão é otimizar a qualidade da intervenção pedagógica do professor por meio de uma relação de ajuda, proveniente da interação estabelecida entre os “protagonistas” no contexto em que o ato supervisivo se desenrola. Neste sentido, Moreira e Ribeiro (1996, p.94) postulam que supervisionar deverá “ser um processo que inclua qualquer atividade que apoia, orienta ou encoraja os professores no seu ensino reflexivo”. Estas autoras realçam não só a criação de um clima afetivo/relacional propício ao desenvolvimento de uma ação supervisiva, como também consubstanciam o processo de supervisão a um círculo de influências no qual se entrecruzam e interagem os diferentes agentes educativos e os contextos que os envolvem.

Nos dias de hoje, a supervisão pedagógica tem vindo a afirmar-se cada vez mais, como apresentam Alarcão e Roldão (2009, p.15), “O campo da supervisão conheceu, nos últimos anos, um desenvolvimento assinalável”.

Como tal, a supervisão pedagógica deve existir e deve revestir-se de qualidade, de forma a melhorar todo o sistema educativo, sistema este que dá especial atenção à formação de novos indivíduos na sociedade, segundo Ludovico (2007, p.63), a supervisão “ (...) visa o desenvolvimento qualitativo da organização escola e os que nela desenvolvem as diferentes tarefas de estudar, ensinar, ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, passando também pela formação de novos agentes.”

Portanto, hoje em dia, os aspetos mais importantes da supervisão pedagógica são a multiplicidade, pluralidade e heterogeneidade. Em virtude de os objetivos da supervisão serem muito diversos e de abarcarem diversos espaços e aspetos escolares tais como: a comunidade, escolas e salas de aulas. De igual maneira também proporciona a forma como se tem mudado os atores em cena e que do panorama escolar fazem parte, tais como os professores e diretores.

Em sùmula a Supervisão pedagógica visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos, da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência, pretende identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente e diagnosticar as respetivas necessidades de formação.

O supervisor é, então, o orientador pedagógico, o educador a quem compete ajudar o professor a desenvolver-se e a aprender como adulto e profissional que é, e a sua ação perspetiva-se em dois níveis distintos, embora relacionados entre si: exerce sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor uma influência indireta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que ele ensina (Alarcão & Tavares, 2003). Logo “o objetivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do

conhecimento, visa também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica” (Alarcão & Tavares, 2003, p.119).

2. Lógicas e dinâmicas supervisivas em creche: problemas e possibilidades

Reconhecendo-se que os primeiros anos de vida são capitais para a formação da pessoa, requer-se que as crianças usufruam de ambientes socioeducativos que lhes assegurem, com qualidade, o necessário bem-estar e crescimento. Como nos referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2011, p.10), “os primeiros anos representam uma janela de oportunidade para uma intervenção que pode fazer diferenças na vida da criança”.

O ritmo acelerado de vida com que se deparam as sociedades atuais conjugada com a necessidade de ambos os pais trabalharem, obriga a que estes tenham hoje uma menor disponibilidade física e temporal para dedicar aos cuidados e à educação das crianças.

Nestes propósitos exigem-se novas e diferentes respostas dos estabelecimentos escolares que as crianças frequentam de forma a permitir uma aprendizagem de qualidade destas pequenas crianças na sociedade contemporânea e consentânea com as exigências prementes do futuro.

A supervisão pedagógica é um tema que tem vindo a merecer a atenção de todos, ser bom professor implica, sem dúvida, ser capaz de avaliar e saber utilizar diferentes e adequados instrumentos de avaliação.

A avaliação é uma componente indispensável da ação pedagógica do professor. É através da avaliação que podemos avaliar a prática pedagógica, contudo a sua prática é uma atividade bastante complexa. É sempre um fator de constrangimento, pois, dependendo do tipo de avaliação utilizado, surgem sempre dificuldades de aplicação.

Formosinho et al. (2010) destacam dois tipos de avaliação, formativa e sumativa. A avaliação formativa,

envolve os professores no processo de avaliação, baseia-se na sua prática profissional, admite diversidades de estratégias de ensino e resultados de aprendizagem, reconhece diferenças de tarefas e de desenvolvimento dos professores, orienta-se para a prática e considera a adequação das estratégias e das decisões dos docentes à especificidade do aluno e do contexto (p.110).

Na perspetiva de Hadji (1994) a avaliação formativa deve incluir três funções: a função reguladora, que “permite ao aluno ajustar as suas estratégias e ao docente

adaptar o seu dispositivo pedagógico” (p. 64); a função reforçadora, que visa reforçar positivamente as competências que estão de acordo com o que se pretende e a função que deve possibilitar ao aluno o reconhecimento e a correção dos seus próprios erros.

Relativamente a avaliação sumativa esta “visa sobretudo a prestação de contas, a tomada de decisões relativas à carreira dos professores, a regulação do funcionamento da escola e certificação da qualidade do ensino nela desenvolvido.” (Formosinho et al. 2010, p.110).

Tendo em conta a descrição de ambos os tipos de avaliação e o seu peso na supervisão pedagógica a avaliação de cariz formativo não se preocupa apenas com a classificação final. Como nos referem as autoras Alarcão e Roldão (2009, p.15), a supervisão enquadra-se no processo sobre o “ensino, a aprendizagem, a formação e o desenvolvimento profissional ” dos professores.

Realizar uma supervisão de qualidade envolve diversos aspetos a ter em conta, como apresenta Ludovico (2007, p.67) “ (...) uma supervisão eficaz exige atitudes, conhecimentos e competências interpessoais e técnicas”, não é portanto, como refere a autora, uma tarefa fácil, pois “ (...) implica grandes responsabilidades, e, como tal, exige formação em diferentes áreas”, que o supervisor deverá dominar.

Desta forma, segundo Ludovico (2007), é esperado do supervisor:

Todo um conjunto de atitudes, competências e capacidades que, de acordo com Mosher e Purpel (1972, citado por Alarcão e Tavares, 1987), compreendem a sensibilidade para se aperceber dos problemas pedagógicos e das suas causas; a capacidade de dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhe deram origem; a capacidade de comunicar sentimentos e opiniões; competências em desenvolvimento curricular e teoria e prática do ensino; capacidade de relacionamento interpessoal; e responsabilidade sobre os fins da educação (p.67).

Na mesma linha de pensamento, Alarcão e Roldão (2009) referem que supervisor é (...) alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino (para além de mera transmissão de conhecimentos), estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional (p.54).

Desta forma, deve o supervisor ajudar o professor/educador a detetar problemas, fazendo-o repensar sobre as suas atitudes e incentivando-o a alterar e a melhorar as suas práticas pedagógicas, para que assim, seja possível ultrapassar os problemas inicialmente detetados.

Alarcão e Roldão (2009, p.54-55) apresentam, e acrescentam que “O foco da supervisão é a prática, apoiada por supervisores e orientadores, seminários e tutorias e

tendo como referentes os saberes adequados, mobilizáveis, a partir de conhecimentos lecionados ou resultantes de pesquisas individuais e colaborativas.”

A supervisão pedagógica em contexto creche, apesar da sua relevância e necessidade no desenvolvimento da qualidade não faz parte integrante do Ministério da Educação, e por essa razão a supervisão dos educadores neste nível de ensino se encontra um pouco esquecida.

Desta forma, é necessário e iminente que a supervisão fique, de uma vez por todas, implementada nas escolas, como forma de apoio à melhoria das práticas pedagógicas dos docentes, onde o supervisor tem a função de orientar.

Se o objetivo da escola é formar os seres humanos do amanhã é crucial que desde a sua base se estruture e implemente com a máxima urgência a supervisão na valência creche.

A semelhança das propostas para a avaliação da educação pré-escolar, a creche também construiu alguns instrumentos de avaliação que permitem monitorizar de forma contínua a qualidade do contexto e das aprendizagens das crianças (Oliveira-Formosinho, 2013).

O PQA (Program Quality Assessment), foi criado no âmbito da abordagem HighScope para a avaliação da qualidade global do programa, “reflete e concretiza esta preocupação particularmente (...) a subescala *Ambiente físico*, orientada para avaliação das condições ambientais associadas à segurança e saúde da criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.31). Analisando a qualidade do espaço em que a criança esta inserida, preocupando-se com a luz, a temperatura, refeições, etc...

Como já referirmos, o meio ambiente em que está inserido se for de qualidade e se for ao encontro das necessidades de cada criança não só físicas como emocionais, esta irá desenvolver-se não só a nível físico, emocional como cognitivo. “As crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes “escolarizados” onde realizam atividades em grupo dirigido por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às necessidades individuais” (Portugal, 1998, p.88).

O COR (Child Observation Record) é outro instrumento de avaliação mas baseado na observação diária e contínua da criança, proporcionando uma perspetiva mais abrangente do desenvolvimento da criança até aos 3 anos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). “Permite ainda verificar se o contexto apresenta uma natureza desenvolvimental e se oferece um leque abrangente de oportunidades nas diversas áreas de desenvolvimento. Isto significa que o COR para creche proporciona uma base fiável e facilitadora da planificação do adulto” (Oliveira-Formosinho & Araújo (2013, p. 61).

Numa perspetiva tradicional, a avaliação das aprendizagens centra-se nos resultados, desconhecendo que estes estão interligados e interdependentes dos processos e dos contextos em que se desenvolvem. E quando falamos de crianças em contexto creche é eticamente impossível avaliar os resultados das aprendizagens sem analisar e avaliar o ambiente físico.

Segundo Martins et al., (2010), avaliação é um processo contínuo e inacabado em permanente reconstrução que visa a melhoria do desempenho do avaliado, do avaliador e da própria instituição. Não deve conduzir ao individualismo e à competitividade.

Tendo em conta o que foi mencionado nos parágrafos anteriores auxiliado com diversos estudos direcionados para esta problemática verificamos que existe uma correlação positiva entre a qualidade da creche e os resultados obtidos no desenvolvimento cognitivo. Howes e Stewart (1987, cit. por Carvalho, 2005, p.115) “verificaram que “as creches de boa qualidade contribuem para as interações no grupo de pares e para jogos suscetíveis de ajudarem a promover o desenvolvimento, mas também as interações estimulantes com adultos responsivos favorecem habilidades cognitivas e linguísticas, bem como emocionais e sociais”.

Sem dúvida que a organização do espaço na creche é fundamental pois influencia a qualidade das interações das atividades aí desenvolvidas, bem como as características do contexto em que se desenvolve o programa da creche exercem uma considerável influência nas crianças e nos adultos.

Os adultos não devem estar atentos unicamente às necessidades das crianças, mas também às condições em que o ambiente físico se encontra. Logo a qualificação do pessoal auxiliar deve passar pelo elevado cuidado da sua formação. Contudo, verificamos que em muitas instituições empregadoras quando efetuam recrutamento de pessoal apenas exigem o 12.º ano de escolaridade, descurando a complementaridade, que sobre maneira, poderiam obter com a contratação de recursos humanos creditados com uma formação específica e tão importante como a formação de auxiliar de ação educativa. Sobre este profissional, compete ao educador, responsável pela creche, orientá-lo no seu trabalho supervisionando-o. Por sua vez o educador também deveria ser supervisionado por alguém que conhecesse a realidade da creche, de modo a trocar ideias e refletirem sobre as práticas.

En una sesión de supervisión se debe incluir a la cocinera y al resto del personal auxiliar, de cuya función esencial en el funcionamiento eficaz del centro a veces sólo nos percatamos cuando se ausentan. Este personal suele ser más estable que las educadoras, más vinculado a la comunidad local, y puede desarrollar unas relaciones valiosas con cada uno de las niñas y con sus familias (Goldschmeied & Jackson, 1997, p. 71).

Traduzindo, numa sessão de supervisão deve ser incluído o cozinheiro e resto desse pessoal que têm funções essenciais no funcionamento da instituição, por vezes, apenas damos-lhes importância quando estão ausentes. Este pessoal é geralmente mais estável do que os educadores, mais ligado à comunidade local e pode desenvolver relações valiosas com cada uma das crianças e suas famílias.

Por isso é que supervisão pedagógica específica em contexto creche é necessária, no entanto é algo que não acontece como refere Vasconcelos (2006, p.6), “ (...) não há qualquer supervisão ou regulação das estruturas de apoio à primeira infância.” Esta necessidade prende-se não só com o reconhecimento da prática pedagógica desempenhada na creche pelos educadores de infância, mas também bem com o seu reconhecimento profissional e a qualidade nas creches.

Contudo não nós podemos esquecer que o “conceito supervisão quando utilizado em outras áreas que não a da formação de professores, traduz a ideia de controlo administrativo, fiscalização, inspeção, que normalmente, ainda é a mais aceite em Portugal” (Cardoso, Mota & Pinheiro, 2000, cit. por Alarcão & Canha, 2013, p. 29).

Cabe ao supervisor demonstrar que a supervisão tem a intencionalidade de promover a qualidade e o desenvolvimento das atividades supervisionadas e da pessoa que está a ser supervisionada e avaliada, pois uma supervisão leva a uma avaliação, que contribui para o desenvolvimento profissional e até pessoal.

Mas apesar da importância que a supervisão possa ter no desenvolvimento profissional no contexto creche, esta não é realizada nem com os educadores de infância que são igualmente docentes que devem ser supervisionados nas suas práticas pedagógicas.

No entanto, sabe-se que existem diversas lacunas no seio da educação de infância, nomeadamente e como apresenta Vasconcelos (2009, p.20) “a inexistência de supervisão pedagógica e de regulação da qualidade dos estabelecimentos; a não avaliação dos educadores (...); o risco de os educadores de infância verem adulterado o seu papel enquanto *gestores do currículo*”, será ainda pertinente acrescentar a estas lacunas, o não reconhecimento dos educadores de infância que desempenham funções em contexto de creche e a ausência de orientações para esta valência de ensino.

Alarcão e Roldão (2009, p.19) referem é necessário “um campo que dirija a sua atenção para a identidade do professor (dos vários níveis de ensino) e para os processos de supervisão que apoiam a sua construção e o seu desenvolvimento.”

Deste modo, devem os docentes aceitar as mudanças a ocorrer no seio da educação e provar que gostam do seu trabalho, como forma de melhorar o seu desempenho e conseqüentemente melhorar a qualidade das creches. Alarcão e Roldão (2009) referem:

As novas tendências supervisivas apontam para uma conceção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto- -supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham (...) condições de desenvolvimento e de aprendizagem (p.19).

Assim, os supervisores quando se encontram em creche “têm de conhecer o pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, ação, monitorização”, de forma a conseguir orientar o supervisionado com toda a sua experiência, como apresentam Alarcão e Tavares (2007, p.146).

De acordo com Sá – Chaves (2013), a supervisão a acontecer deverá adquirir predicados de dimensão horizontal em detrimento da vertical, como contrariamente acontecia na formação inicial dos docentes. A supervisão horizontal é uma estratégia supervisiva que “admite a hipótese de os próprios alunos em formação desenvolverem um tipo de supervisão amigável e recíproca, no pressuposto de que dois olhares são mais enriquecedores do que um, três olhares mais do que dois” (Sá - Chaves, 2000, cit. por Alarcão & Canha, 2013, p.31).

Neste âmbito, Sá-Chaves (1999) diz-nos que a supervisão horizontal é a aquela que está associada a supervisão entre pares, em que muitas vezes, quer os conhecimentos quer a experiência se encontram numa situação de equivalência entre ambos. Este tipo de supervisão como nos salienta a autora é uma supervisão interpares e colaborativa.

Mas para existir colaboração entre supervisor e supervisionado esta

Exige vontade de realizar com outros. Implica, pois, confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho. E implica também humildade na valorização que fazemos do nosso próprio conhecimento e da nossa experiência, admitindo e desejando que eles modifiquem e enriqueçam pelo encontro colaborativo” (Alarcão & Canha, 2013, p. 48).

Perante esta ideologia constata-se que, na atualidade, o ato supervisivo não reflete o ideal anteriormente mencionado, pois aquilo que se observa no meio não corresponde minimamente ao preceituado no plano teórico. Esta constatação permite-nos concluir que cada vez mais a escola mergulha no “eu solitário”, quando o desejável é o “eu solidário” (Sá- Chaves, 2000).

Compete então ao supervisor criar um ambiente aprazível no processo de formação, bem como na avaliação das práticas desenvolvidas. Deve assumir atitudes colaborativas com o supervisionado para que em conjunto se fomentem práticas inovadoras de sucesso.

“Colaborar é, assim, um instrumento que serve o desenvolvimento das pessoas e das atividades em que eles se envolvem e, presumivelmente, também das instituições em que se inserem” (Alarcão & Canha, 2013, p.46).

Devemos então pensar na supervisão como desenvolvimento pessoal, incrementar solidamente a componente formativa e avaliativa. Só com esta conjugação de esforços é possível elevar a qualidade da instituição e torna-la num símbolo intemporal da sociedade.

Apesar de a supervisão trazer benefícios inquestionáveis à instituição, os educadores de infância que se encontram em funções nas creches não estão sujeitos a uma avaliação de desempenho pelo Ministério da Educação, como os restantes docentes, pois a creche encontra-se sob tutela do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, o que faz com que os educadores de infância em creche não sejam abrangidos pelo anterior Ministério e, logo, não são contemplados na avaliação de desempenho.

O Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, refere que só os docentes que desempenham funções no serviço público, abrangidos por instituições que fazem parte do Ministério da Educação é que são sujeitos a avaliação de desempenho ou até de cargos de supervisão pedagógica, o que mais uma vez coloca os educadores de infância em creche à parte desta situação, marginalizando estes profissionais revelando total desprezo pela creche, relegando-a para um unísono segundo plano.

Desta forma, para que a supervisão pedagógica seja implementada nas creches, Vasconcelos (2011, p.26) sugere que as creches passem o quanto antes para o Ministério da Educação, para que este assuma a monitorização da qualidade das diferentes instituições, bem como os educadores em creche sejam reconhecidos pelo seu desempenho e se vinculem ao lavrado no Decreto-Lei anteriormente mencionado.

Tendo em conta estas e outras lacunas, no que concerne a creche surge o Modelo de avaliação da qualidade creche, com o objetivo de constituir um referencial normativo que permita avaliar o que está inserido no Manual de Processos Chave Creche (1), o qual visa avaliar a qualidade dos serviços prestados e consequentemente diferenciar positivamente as Respostas Sociais.

Este processo de avaliação, segundo a Segurança Social (2007, p.32), tem em mente “melhorar a qualidade dos serviços e adequá-los às necessidades dos clientes que, ao longo do tempo, vão surgindo. ”Todas as avaliações efetuadas serão, posteriormente, do conhecimento de todos os intervenientes, atribuindo subsídios diferenciais pelas instituições certificadas das não certificadas e dentro das certificadas mediante o nível de certificação.” (Martinho, 2007, p.32).

O Manual tem como objetivo constituir um documento orientador dos procedimentos em matéria social, sendo destinado a ser utilizado pelos técnicos da ação social dos Centros Distritais, no exercício da cooperação com as IPSS, promovendo a harmonia e avaliação, facilitando uma análise comparativa das instituições (ISS, 2007).

Este estabelece diretrizes, normas, regras e princípios inovadores para a creche e até mesmo para a avaliação destas instituições, procurando implementar sistemas de Gestão de Qualidade, tendo como objetivo melhorar a qualidade nos serviços prestados e da sustentabilidade da própria organização (Sousa, 2006).

Neste âmbito, em 2005, o Instituto da Segurança Social disponibilizou os primeiros referenciais de qualidade para as “Respostas Sociais da Creche, Centro de Dia e Serviços de Apoio ao Domiciliário. Em 2007 seguiram-se as diretrizes para as respostas dos Centros de Atividades Ocupacionais, Lar Residencial, Centro de Acolhimento Temporário e Lar de Infância e Juventude” (Almeida, 2010, p.7).

Mas só em setembro e outubro de 2007 é que foi dado a conhecer o “Manual da Cooperação”, em ações de formação realizadas em Santarém, Coimbra, Lisboa, Porto, Faro e Braga (Almeida, 2010, p.5).

Um dos aspetos mais importantes a considerar na creche é o relacionamento e o respeito entre colaboradores e famílias, considerando estes como principais responsáveis pelo bem-estar das crianças. Esta parceria creche-família deve, portanto, ser caracterizada por uma partilha ativa de informação, promovendo momentos de trabalho conjunto e trocas de informação.

Com base nestes princípios e com o objetivo principal de promover uma “melhoria permanente da qualidade do serviço prestado e da sustentabilidade da própria organização (...) foi criado o Manual de Processos Chave- Creche, identificados 7 processos e, para cada um deles, definidos “objetivo, campo de aplicação, fluxograma das atividades/modo operativo, indicadores, dados de entrada e saída e responsabilidades, instruções de trabalho” (ISS, 2007, p.6).

O Manual de Processos Chave-Creche é constituído por:

- 1) Candidatura;
- 2) Admissão;
- 3) Desenvolvimento Individual da Criança;
- 4) Receção e Entrega diária da criança;
- 5) Planeamento e Acompanhamento das Atividades;
- 6) Cuidados Pessoais;
- 7) Nutrição e alimentação.

São estes os 7 processos chave, todos têm apenas um fim e um princípio, o bem-estar do cliente, ou seja a criança, e proporcionar uma melhor qualidade nos serviços prestados.

Compete à entidade prestadora do serviço adotar/adequar o conjunto de sugestões apresentadas nos Manuais. O seu objetivo final é melhorar os serviços desta resposta social (Sousa, 2006).

Contudo, por mais benéfica que seja para o desenvolvimento ou melhoria de uma instituição, causa sempre alguns efeitos secundários, não previstos. No caso da introdução do manual nas creches, sendo o processo de avaliação facultativo, este traz custos acrescidos para a instituição. A maior parte das instituições não obtém o certificado de qualidade, porque não realiza a auditoria necessária para obter o nível de certificação compatível. É um elemento que não é tido em conta pelas instituições nem é dado a conhecer à sociedade, quando os pais escolhem uma creche para colocarem o seu filho. Por vezes, quando os progenitores escolhem uma creche para colocar o seu descendente, apenas, têm em conta a distância que os separa da instituição e aliam a qualidade dos recursos humanos e físicos que compõem a creche, quando existe mais que uma creche no mesmo raio de distância. Desconhecem por completo, nem sequer questionam, se a creche é avaliada, ou se existe algum organismo autónomo que possa efetuar essa avaliação, nem tão pouco associam a segurança social como autoridade avaliativa.

Em 2010, mais de 100 instituições já tinham implementado padrões de qualidade utilizando como referencia os instrumentos de gestão de qualidade do ISS. Em outubro desse ano, sete instituições obtiveram a marca de resposta social certificada (Almeida, 2010).

Sobre a qualidade educativa importa referir que numa sociedade em permanente mutação como aquela em que vivemos, a interiorização da qualidade do serviço prestado adquire contornos importantíssimos na vida das pessoas. Articulando esta génese para a especificidade de um “lugar”, onde colocamos os nossos filhos nos seus primeiros anos de vida, verificamos que tal atributo é esmiuçado ao máximo. Se somarmos nove meses de gestação com seis meses de licença de maternidade verificamos que a separação da criança da mãe, quando colocada na creche, representa sempre um ato extremamente doloroso para o filho e desesperante para a mãe. Assim, que mãe ousaria deixar um filho, com apenas meses de vida, numa creche que não lhe ofereça qualidade no serviço prestado. Neste seguimento torna-se imperioso salientar a perspetiva de Nabais (2014, cit. por Davok, 2007, p.30),

Os dicionários definem Qualidade como um conjunto de propriedades, atributos, e condições inerentes a um objeto e que são capazes de distingui-lo de outros similares,

classificando-o como igual, melhor ou pior; ou, então como o atributo que permite aprovar, aceitar, ou refutar o objeto com base em um padrão de referência.”

No entanto a definição de qualidade em educação pré-escolar torna-se ambígua, pois tal como nos refere Nabais 2014, cit. por Moss, 1994, qualquer definição que implique “valores e crenças, necessidades e prioridades, influencia e aumento de poder por parte daqueles que organizam esses serviços” (p.30).

Diz-nos Nabais, 2014, cit. por Bairrão, 1998 que a qualidade no âmbito da Educação começou por ter as primeiras abordagens em 1982 no texto introdutório do *Internacional Achievement Preprimary Project*. Nesse estudo, sendo a “qualidade de educação” uma dimensão da “qualidade de vida” a preocupação ligava-se aos estudos dos contextos de socialização das crianças entre os 3 e os 5 anos” (p.30).

Face ao exposto, é evidente que a qualidade deve assumir um carácter de maior rigor nos procedimentos adotados na creche. Este facto permitirá evidenciar o nível da prática pedagógica incrementada e potenciar um novo conjunto de dinâmicas e instrumentos de planeamento, regulação e avaliação, quer também ao nível da relação com as famílias que passaram a estar mais envolvidas no desenvolvimento dos seus educandos participando ativa e periodicamente nessas dinâmicas de planeamento, regulação e avaliação da prática pedagógica, adotadas pela instituição.

Capítulo III - Metodologia

1. Orientação do estudo

O tipo de estudo utilizado para a recolha de dados subjacentes ao tipo de estudo foi a do inquérito por questionário e geograficamente localizou-se no distrito de Viseu.

Antes da elaboração dos questionários efetuou-se um estudo prévio sobre a definição das questões a colocar no intuito de obter o maior número de dados, com interesse, para o tema em análise. Neste aspeto formularam-se questões pertinentes, intuitivas, objetivas e de fácil compreensão para os inquiridos, desta forma procurou-se que os dados recolhidos espelhassem a especificidade da realidade do tema no panorama da creche atual.

Através desta recolha de dados, o estudo procurou caracterizar as conceções de diferentes intervenientes sobre o papel da supervisão em contexto creche.

Com a presente investigação não se pretende obter nenhuma conclusão definitiva sobre esta temática. No entanto, almeja-se desmistificar a supervisão e assim aquilatar quais são as possibilidades de compreensão do tema no panorama da educação da primeira infância, e assim se construírem caminhos que nos aproximem de uma ideologia aceitável sobre a pertinência da supervisão em contexto creche.

Desta forma, os objetivos preconizados são os seguintes:

- Caracterizar conceções sobre supervisão pedagógica em creche de educadores de infância e de auxiliares de ação educativa;
- Analisar as características de processos supervisivos necessários em creche na perspetiva de educadores de infância e auxiliares de ação educativa;

2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados procedeu-se à elaboração de um inquérito por questionário. Na perspetiva de Pardal (1995), este tipo de recolha de dados tem como atributos principais e ao mesmo tempo positivos, a simples aplicação, a economia, a garantia de confidencialidade e de anonimato, a fácil codificação dos dados, permite ao inquirido a escolha da hora mais adequada para a sua elaboração. No entanto, aponta como principais desvantagens a sua aplicabilidade a analfabetos e o facilitar das

respostas em grupo. Tanto a escolha como a aplicação deste instrumento de estudo, nesta investigação, teve em linha de conta, essencialmente, a preocupação de que este método gerasse confiança nos resultados obtidos.

Gil (1995) define questionário como sendo “Uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (p.124).

Segundo Ghighilone e Matalon (1992), inquérito é a técnica de recolha de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e a técnica que tem predominado nas Ciências Sociais e na sociedade geral.

Em Ciências Sociais o inquérito é usado de uma forma precisa, no terreno, para designar processos de recolha sistematizada de dados, suscetíveis de poderem ser comparados, para responder a um determinado problema (Carmo e Ferreira, 1999).

As razões que nos levaram a optar pela sua utilização estão diretamente relacionadas com as vantagens de padronização, autonomia e rapidez na recolha de informação.

Ainda segundo Carmo e Ferreira (1998), as vantagens do questionário devem-se fundamentalmente à facilidade de aplicação, rapidez na recolha de dados, maior simplicidade de análise e o facto de oferecer um grau de confiança aceitável. No entanto, reconhecemos que esta técnica tem algumas limitações, tais como: dificuldades de conceção, não é aplicável a toda a população, tem elevada taxa de não resposta e implica importantes limitações quanto ao grau de profundidade da informação obtida.

Nas palavras de Carmo e Ferreira (1997), o questionário é um instrumento de recolha de dados que deve atender a um conjunto de procedimentos: “definir rigorosamente os seus objetivos; formular hipóteses e questões orientadoras; identificar as variáveis relevantes, selecionar a amostra adequada de inquiridos, elaborar o instrumento em si, testá-lo e administrá-lo para depois poder analisar os resultados” (p.137).

Considerando a natureza do objeto e os objetivos a atingir, foi realizado um questionário dividido em duas partes: a primeira parte refere-se à identificação pessoal e profissional, no intuito de podermos caracterizar a amostra; a segunda parte é constituída por perguntas fechadas, abertas e cinco questões para responder utilizando a escala de likert, este tipo de escala “pretende através do recurso a questões que oferecem um amplo leque de respostas, evitar a rigidez e as limitações das alternativas “concordo/discordo”, diversas vezes oferecida” (Pardal & Lopes, 2011, p.92). Na perspectiva de Gil (1999), este tipo de escala baseia-se de Thurstone. “É porém de

elaboração mais simples e de caráter ordinal, não medindo, portanto, o quanto uma atitude é mais ou menos favorável (p.146).

Se dúvidas existiam quanto à escolha do questionário como técnica de recolha de dados para o presente estudo, estas ficaram completamente dissipadas com a participação num colóquio subordinado ao tema, que contou como oradora principal a Doutora Isabel Alarcão, que através das suas sábias e pertinentes palavras, definitivamente, catapultou-nos e auxiliou-nos na realização do questionário para o tema. Nesta importante conversa foi, ainda, abordada a problemática da supervisão no contexto escolar. Ao escutar os diversos interlocutores presentes refletimos ainda mais na importância da supervisão, bem como os benefícios da mesma se for aplicada de forma correta no seio escolar incluindo aqui a creche.

Estes ensinamentos deram-nos algumas orientações para a elaboração das questões a abordar no questionário e inculcaram-nos ideias para a elaboração deste trabalho. Atendendo à diversidade do nível académico da nossa amostra, na elaboração do questionário foi tido em conta o objetivo principal que pretendíamos alcançar de acordo com a temática a estudar. Logo, “para construir um questionário é obviamente necessário saber com exatidão o que procuramos, garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos, que os diferentes aspetos da questão tenham sido bem abordados, etc.” (Ghiglione & Matalon, 1997, p.105).

Tendo em conta que o nosso questionário possui questões fechadas e abertas, estas nunca devem “sugerir qualquer resposta particular, não deve exprimir qualquer expectativa e não deve excluir nada do que possa passar pela cabeça da pessoa a que se vai coloca-la” (Ghiglione & Matalon, 1997, p.105).

Abordando, novamente, as questões do inquérito por questionário formuladas, importa referir que estas foram articuladas com uma linguagem cuidada e adequada ao contexto, ou seja, foi utilizada uma linguagem acessível para que os educadores e auxiliares de ação educativa conseguissem responder eficazmente com facilidade. “Na construção de questionários, o objetivo principal consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (Afonso, 2005, p.101).

Depois de elaborados os questionários desenvolvemos um processo de pré-teste a elementos que não faziam parte da amostra deste estudo para “medir a facilidade de compreensão, o grau de aceitabilidade e a facilidade de interpretação do mesmo” (Javeau, 1978, p.82).

Este foi aplicado com seis educadoras e quatro auxiliares. “O pré-teste de um instrumento de dados tem por objetivo assegurar-lhe validade e precisão. Como é sabido

no caso do questionário, a obtenção desses requisitos é bastante crítica” (Gil, 1999, p.137).

O pré-teste do questionário indica-nos como as questões e as respostas são compreendidas, permite-nos evitar erros de vocabulário e de formulação e salientar recusas, incompreensões e equívocos. Mas não nos assegura aceitabilidade do questionário na sua totalidade, nem a sua correta adaptação às necessidades da investigação (Pardal & Lopes, 2011, pp. 172-173).

Assim, de acordo com o parágrafo anterior, a realização do pré-teste permitiu-nos corrigir uma das questões do questionário que supostamente estaria mal formulada, em virtude de um dos inquiridos, no pré-teste, não a ter compreendido. Rapidamente se reformulou a pergunta após se ter verificado que, efetivamente se tratava de uma questão dúbia e que poderia dar azo a diferentes interpretações. A dúvida do inquirido surgiu relativamente à questão número sete, pois este não descortinou qual o cerne da questão, mormente sobre qual o contexto a que nos estaríamos a referir. A pergunta em apreço tinha a seguinte redação: “Das seguintes dimensões/domínios quais considera as mais bem conseguidas no seu contexto?” Após análise à pergunta verificou-se que tinha ocorrido um lapso na transcrição da frase para o inquirido, pois faltava acrescentar “no seu contexto sala”. Após a correção devida do questionário se achou conforme e assim foi distribuído aos inquiridos. No que concerne ao tempo necessário para execução da totalidade das respostas, os inquiridos globalmente não o acharam longo e inclusivamente consideraram-no de preenchimento bastante acessível e pertinente.

De seguida apresentaremos um quadro resumo, o qual ostenta os objetivos que queríamos ver alcançados quando elaboramos as questões apresentadas no inquirido. Assim, na coluna da esquerda temos as questões formuladas no inquirido e correspondentemente na coluna da direita os objetivos genéricos que pretendíamos alcançar com a formulação das questões.

Quadro 1 – Relação entre questões e objetivos

Questão	Objetivos
1. De acordo com as seguintes afirmações, expresse a sua concordância sobre o que é a supervisão pedagógica?	Aquilar o nível de conhecimento dos inquiridos sobre a supervisão pedagógica.
2. Expresse a sua concordância sobre a finalidade/objetivos da Supervisão Pedagógica na prática dos educadores e auxiliares em creche?	Verificar a pertinência da supervisão pedagógica em contexto creche, tendo como objeto de análise educadores e auxiliares de ação educativa e reportar qual a finalidade/objetivos da supervisão mais pertinentes para estes profissionais.
3. Que experiências de supervisão pedagógica existem na sua instituição na valência creche?	Reportar a existência de supervisão pedagógica em contexto creche e de que forma ocorre na instituição que a pratica.
4. Como educador/a infância auxiliar de ação educativa, acha pertinente existir supervisão pedagógica na creche?	Verificar a pertinência da supervisão pedagógica em contexto creche e discriminar os seus benefícios.
5. Se existir supervisão pedagógica na creche por quem considera que deve ser feita?	Identificar qual o profissional da educação que deve ser responsável pela supervisão pedagógica neste contexto
6. De acordo com as seguintes afirmações, assinale quais os domínios de ação pedagógica em creche em que sente necessidade de supervisão?	Conhecer quais os domínios de ação pedagógica que os profissionais que laboram em creche consideram necessidade de haver supervisão.
7. Das seguintes dimensões/domínios, quais considera serem as bem conseguidas no seu contexto sala?	Conhecer quais os domínios de ação pedagógica que os profissionais que laboram em creche consideram ser os mais importantes no contexto de sala.
8. Gostaria de ser supervisionado/a?	Desmistificar a supervisão pedagógica e verificar a recetividade dos profissionais que laboram neste contexto à supervisão
9. Gostaria de ser supervisor?	Verificar a recetividade, disponibilidade e competência dos profissionais para incrementarem e realizarem por si próprios supervisão pedagógica.

3. Amostra e acesso aos participantes

O estudo pretendeu caracterizar as conceções de educadores de infância e auxiliares de ação educativa que trabalham em contexto creche no distrito de Viseu. Assim, foram incluídos profissionais que exercem a sua atividade em instituições particulares e estatais. Não se assume que os resultados deste distrito sejam generalizáveis ao resto do país, Mas no processo de definição do estudo, e perante as restrições de tempo, optou-se por delimitar geograficamente a amostra.

Antes de procedermos à aplicação dos questionários efetuamos uma pesquisa sobre o número de creches existentes no distrito de Viseu no intuito de aquilar a amostra. Para esta procura socorremo-nos da Segurança Social e obtivemos por parte deste organismo público uma lista com os respetivos contatos e moradas das creches existentes neste distrito. Desta forma, obtivemos informações que no distrito de Viseu existem 93 creches distribuídas por todos os concelhos que compõem o distrito. No que

concerne à sua natureza são classificadas como: Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), Santa Casa da Misericórdia; Centros Sociais e Paroquiais e Entidades Lucrativas.

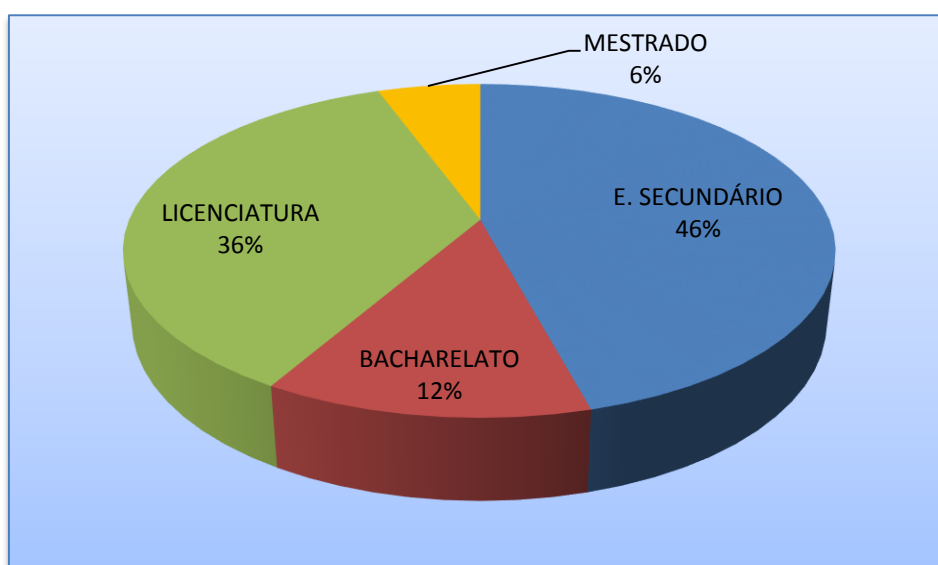
Do universo extrativo da nossa amostra, apenas 37 instituições se mostraram disponíveis e colaborativas para responder ao questionário, o que equivale a dizer que unicamente 40% das instituições responderam ao pedido de colaboração. Este aquilatar de disponibilidade foi efetuado mediante prévio contato telefónico e em fase posterior por correio eletrónico para todas as instituições existentes no distrito de Viseu. No que concerne à utilização deste último meio comunicativo procedemos, atempadamente, ao envio da carta contendo o pedido de autorização para realização do estudo (anexo). Atendendo ao pedido formulado por alguns dos inquiridos a distribuição do inquérito foi efetuada via correio eletrónico. Este meio foi utilizado em 29 instituições colaboradoras do estudo. Às restantes instituições a distribuição do questionário foi efetuada por via pessoal aos inquiridos. No intuito de uma melhor visualização podemos referir que a 78% das instituições a distribuição ocorreu via correio eletrónico e a 22% das instituições a repartição do inquérito ocorreu por via manual diretamente aos inquiridos. A distribuição dos inquéritos ocorreu no mês de junho.

Para melhor se processar o tratamento de dados e cumulativamente se proceder à contabilização e identificação dos inquéritos a cada instituição foi atribuído um número único. Assim, mediante este esquema facilmente se conseguiu identificar e quantificar o número de inquéritos efetivamente respondidos.

Após análise dos inquéritos recebidos constatou-se que nas 37 instituições, que aceitaram fazer parte do estudo, existem 63 educadoras e 179 auxiliares de ação educativa. Deste conjunto de inquiridos, responderam 38 educadoras o que corresponde, sensivelmente, a uma educadora por instituição e a 60% do total de educadoras da população considerada. Contudo, existe uma exceção pois como se depreende do anteriormente referido verificou-se que uma associação remeteu dois questionários provenientes de duas das suas educadoras. Relativamente às auxiliares de ação educativa apenas 36 responderam ao questionário, correspondendo a 20% do total das auxiliares de educação existentes nas creches contidas na amostra. Deste retorno concluímos que duas instituições não responderam ao inquérito e verificamos que numa instituição obtivemos a resposta de duas auxiliares, das restantes apenas uma auxiliar de ação educativa por instituição respondeu. Mediante estes dados constatamos que o inquérito não granjeou muita importância junto das auxiliares de ação educativa o que pode ser um prelúdio negativo para a supervisão em contexto creche.

Desta forma, o grupo de estudo dos educadores de infância é formado por 38 docentes, com idades compreendidas entre os 26 e os 60 anos de idade. O conjunto das auxiliares de ação educativa é composto por 36 auxiliares, na faixa etária compreendida entre os 23 e os 57 anos de idade. No que concerne às habilitações literárias de ambos os protagonistas são as seguintes: 6% das inquiridas possui o grau de mestre; 36% licenciatura; 46% o secundário e 12% têm como habilitações literárias o bacharelato, conforme se verifica no gráfico:

Figura 1 - Quadro com a percentagem das habilitações literárias da amostra (conjunto Educadores e Auxiliares de Ação Educativa)



No intuito de obter mais respostas para alargar os horizontes da amostra foram efetuados diversos contactos telefónicos para com as instituições em falta, contudo apesar de inúmeras tentativas não foi possível obter mais nenhum questionário preenchido. Mediante cada insistência alguém da instituição referia que a educadora da creche se encontrava de férias, e que não era necessário responder as duas educadoras em virtude de ambas terem a mesma opinião. No que concerne às auxiliares, segundo o “porta-voz” de cada instituição, de forma unanime, estas não se mostraram interessadas em responder, o que equivale a referir que em termos médios (houve Auxiliares de algumas instituições que não se mostraram disponíveis para colaborar no estudo) apenas respondeu uma auxiliar por instituição. Importa salientar que para obtermos este número de respostas por instituição foi necessário efetuar diversas insistências e quase pedir por favor!

Após análise inicial dos inquéritos verificamos que não tivemos grande adesão às perguntas ditas abertas, “diz-se aberta toda a pergunta que permita liberdade de resposta ao inquirido” estas “tinham grande utilidade sobretudo em duas situações: quando se tem pouca ou nenhuma informação sobre o tema em estudo ou quando se pretende estudar o assunto em profundidade” (Pardal & Lopes, 2011, p.76).

No nosso caso para obtermos mais informação sobre a supervisão e de que forma esta é vivida individualmente por cada inquirido. Julgava-se pertinente conhecer e perceber se o conceito de supervisão tinha sido alterado ao longo do tempo, mormente se a supervisão é ou não pertinente no contexto creche, razão pela qual foram formuladas as questões abertas, ainda assim sem o sucesso esperado.

4. Processos de análise de dados

Para o tratamento dos dados obtidos através da aplicação do inquérito por questionário foram aplicadas técnicas de estatísticas descritivas. Nas questões fechadas esta análise incidiu sobre a frequência e percentagem das respostas, nas questões abertas e, para apurarmos os resultados tentamos agrupar as respostas por afinidades, que nos permitiu identificar e sistematizar as características específicas a integrar em cada categoria, contudo devido ao número reduzido de respostas estas questões serão analisadas individualmente.

Posteriormente procedeu-se à introdução dos dados numa folha de cálculo (Microsoft Excel) e foram elaborados quadros respetivos a cada pergunta para melhor visualização dos resultados obtidos, os quais foram complementados com a construção de gráficos de forma a tornar a análise mais facilitada e proporcionar-nos uma pequena reflexão e discussão quando estudados.

Toda a análise de dados requer uma objetividade tal que se pretende que seja feita da melhor maneira possível, de forma a esclarecer e refletir sobre o estudo em questão.

Segundo Esteves (2006), “a análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida. Os dados a sujeitar a uma análise de conteúdo podem ser de origem e de natureza diversas” (p.107).

Os dados recolhidos e tratados são referentes aos conceitos trabalhados na fundamentação teórica, de forma a compreender e a tirar esclarecimentos das dúvidas apresentadas no início da investigação. Após a transcrição dos dados recolhidos, processo que levou o seu devido tempo, passou-se à organização de todos os dados,

como agente facilitador foram elaborados e organizados quadros, gráficos e grelhas que ajudam a fazer uma leitura rápida e esclarecedora dos dados recolhidos.

A análise construída deve ser “sujeita a processos de validação interna do trabalho realizado e se sujeite, posteriormente, à crítica e, se for o caso, à contestação dos resultados obtidos, uma vez que todas as decisões tomadas e os argumentos em que se fundaram são explicitados” (Esteves, 2006, p.109).

Tal ação deve revestir-se de uma objetividade tal que se pretende que seja feita da melhor forma possível, para de alguma forma ajudar os profissionais de educação a esclarecer ou a, pelo menos, refletir um pouco sobre este tema tão atual e ao mesmo tempo tão esquecido e mal interpretado.

Capítulo IV - Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo abordaremos a análise efetuada, bem como a apresentação dos dados que justifiquem a necessidade de haver ou não supervisão em contexto creche. De igual forma, o conceito será abordado na perspetiva dos protagonistas deste estudo, educadores de infância e auxiliares de ação educativa, evidenciada nos inquéritos. A análise e a apresentação de resultados visam essencialmente recolher dados e informações que ajudem a responder a todas as questões colocadas no início do presente estudo.

Assim, tendo em conta os objetivos traçados analisaremos pormenorizadamente as respostas dadas pelos inquiridos.

1. O que é a supervisão pedagógica

Iniciaremos a análise dos resultados começando pela questão principal do estudo: “O que entende por supervisão pedagógica?” No intuito de aclarar a abordagem às questões formuladas, socorrer-nos-emos de gráficos ilustrativos dos resultados e de tabelas contendo individualmente os dados advindos dos educadores e dos auxiliares de ação educativa. Estas tabelas também ostentarão os dados obtidos através do somatório destas duas categorias profissionais, no entanto estes dados serão meramente indicativos pois a análise será individualizada por categoria profissional.

Para a questão anteriormente referida, observamos o quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição das respostas para a questão “O que é a supervisão pedagógica”

Nome/Ideias	Educadoras					Média	Auxiliares					Média	Educadoras e Auxiliares					Média
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
FORMAÇÃO	2	4	2	11	20	4,10	0	3	6	10	17	4,14	2	7	8	21	37	4,12
	5%	10%	5%	28%	52%		0%	8%	17%	24%	47%		3%	9%	11%	28%	49%	
GESTÃO/ADMINISTRAÇÃO	4	4	10	11	8	3,41	2	3	10	5	16	3,83	6	7	20	16	24	3,62
	11%	11%	27%	30%	21%		6%	8%	28%	14%	44%		8%	10%	27%	22%	33%	
DESENVOLVIMENTO	2	2	3	12	20	4,18	0	1	6	13	16	4,22	2	3	9	25	36	4,20
	5%	5%	8%	31%	51%		0%	3%	17%	36%	44%		3%	4%	12%	33%	48%	
COLABORAÇÃO	0	1	6	8	24	4,41	0	2	4	13	17	4,25	0	3	10	21	41	4,33
	0%	3%	15%	20%	62%		0%	6%	11%	36%	47%		0%	4%	13%	28%	55%	
REGULAÇÃO	1	1	8	12	16	4,08	1	6	3	14	12	3,83	2	7	11	26	28	3,96
	3%	3%	21%	31%	42%		3%	17%	8%	39%	33%		3%	9%	15%	35%	38%	
MONITORIZAÇÃO	1	1	5	9	22	4,32	1	4	3	14	14	4,00	2	5	8	23	36	4,16
	2%	3%	13%	24%	58%		3%	11%	8%	39%	39%		3%	7%	11%	31%	48%	
LIDERANÇA	7	4	7	12	9	3,31	4	3	5	7	17	3,83	11	7	12	19	26	3,56
	18%	10%	18%	31%	23%		11%	8%	14%	20%	47%		15%	9%	16%	25%	35%	
AVALIAÇÃO	2	2	5	6	23	4,21	2	1	3	9	21	4,28	4	3	8	15	44	4,24
	5%	5%	13%	16%	61%		6%	3%	8%	25%	58%		5%	4%	11%	20%	60%	
VERIFICAÇÃO/FISCALIZAÇÃO	4	4	7	9	13	3,62	2	1	4	6	22	4,29	6	5	11	15	35	3,94
	11%	11%	19%	24%	35%		6%	3%	11%	17%	63%		8%	7%	15%	21%	49%	
OUTRA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0%	0%	0%	0%	0%		0%	0%	0%	0%	0%		0%	0%	0%	0%	0%	

Figura 2 – Gráfico com a concordância sobre o que é a Supervisão Pedagógica (Perspetiva das Educadoras)

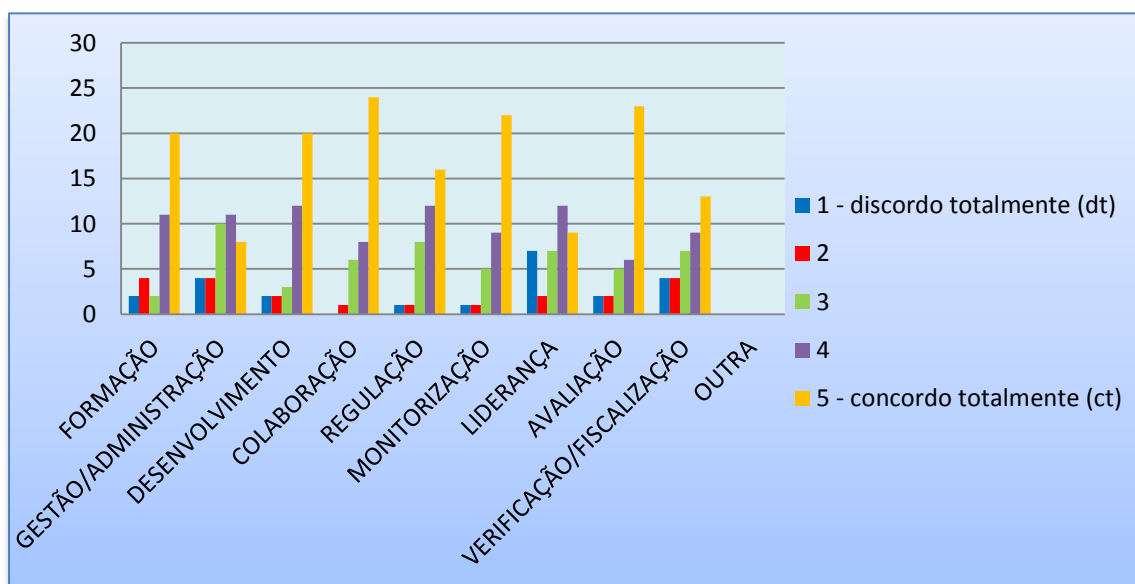
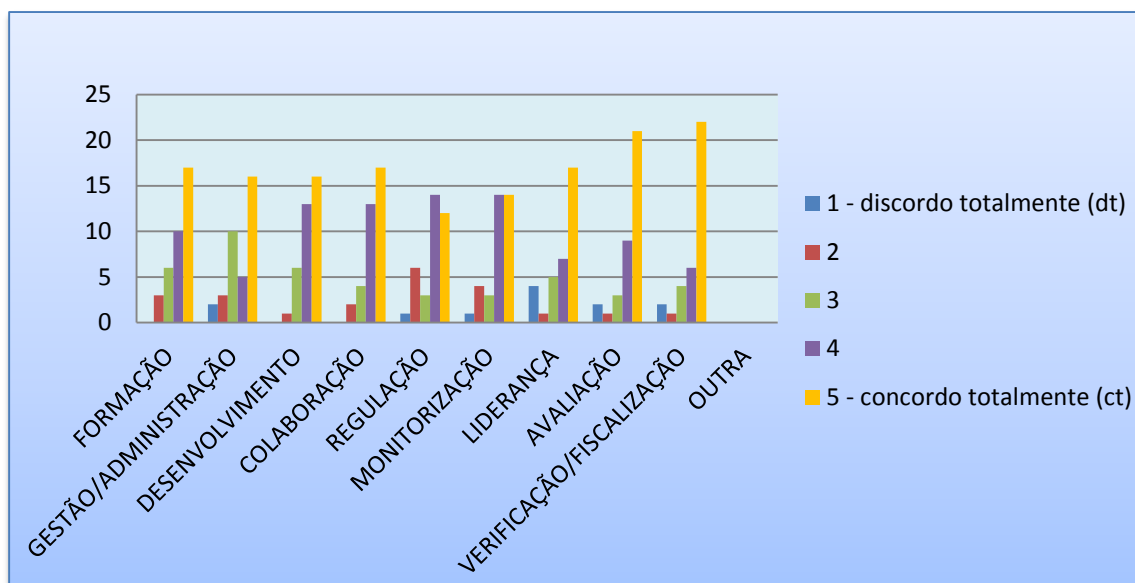


Figura 3 – Gráfico com a concordância sobre o que é a Supervisão Pedagógica (Perspetiva das Auxiliares de Ação Educativa)



Após observação dos quadros anteriores verificamos que não existe consonância entre educadoras e auxiliares de ação educativa sobre o que é a supervisão pedagógica. Na perspetiva das educadoras o conceito de supervisão pedagógica é definido de acordo com a seguinte média de cada parâmetro: colaboração (4,41); monitorização (4,32); avaliação (4,21); desenvolvimento (4,18); formação (4,10); regulação (4,08); verificação/fiscalização (3,62); gestão/administração (3,41); liderança (3,31); No que concerne às auxiliares de ação educativa o conceito de supervisão pedagógica é definido de acordo com as seguintes médias: verificação/fiscalização (4,29); avaliação (4,28); colaboração (4,25); desenvolvimento (4,22); formação (4,14); monitorização (4,00); gestão/administração (3,83); regulação (3,83); liderança (3,83). Da explanação destes resultados redonda que o conceito mais abrangente de supervisão pedagógica para as educadoras é o de colaboração, enquanto para as auxiliares de ação educativa a opinião mais alargada é a de verificação/fiscalização. Desta forma verificamos que mediante as definições atribuídas pelos inquiridos ao conceito constatamos que a escolha recaiu no conceito de colaboração e avaliação como definição de supervisão pedagógica. Verifica-se, ainda, a existência de diferenças relativamente às suas escolhas, no caso das auxiliares estas identificaram a supervisão como verificação/fiscalização, já as educadoras para além das definições acima mencionadas associaram-na também à formação. Face ao exposto constatamos que as duas categorias profissionais divergem sobre o conceito de supervisão. Segundo o dicionário da língua portuguesa verificação significa “averiguação, exame, confirmação,

corroboração, demonstração, prova” (p.741). Fiscalização “atividade de fiscal, controlo, verificação”. Formação “ato ou modo de formar ou constituir algo, conjunto de conhecimentos relativos a uma área científica ou exigidas para exercer uma atividade” (p.346).

Após esta consulta linguística reconhece-se que ambos os conceitos são diferentes, contudo complementam-se e em conjunto definem na perfeição aquilo que é a supervisão. O conceito de verificação/fiscalização anteriormente referido no início do nosso estudo catapultava-nos para o parecer de que a supervisão pedagógica se encontrava ligada às ideias de inspeção, avaliação, controlo e melhoria no imediato do ensino. Atualmente e após dissecarmos o conceito verificamos que este conceito não está associado unicamente à inspeção e verificamo-lo mais como “uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais” (Alarcão & Tavares, 2003, pp.5-6).

Podemos ainda constatar que na nossa amostra ainda se encontra o que os autores Cardoso, Mota e Pinheiro refiram em 2000 no que concerne a definição mais aceite sobre o conceito de supervisão como a ideia de “controlo administrativo, fiscalização, inspeção, que normalmente ainda é a mais aceite em Portugal (p.86).

O facto das auxiliares de ação educativa identificarem a supervisão como verificação/fiscalização leva-nos a refletir sobre a maneira como estas encaram o conceito e de que forma ela é aplicada no contexto escolar em que estão inseridas. O trabalho desempenhado por estas profissionais, neste panorama, apenas é supervisionado no sentido prático do cumprimento das normas previamente estabelecidas não existindo supervisão apenas “conotações de poder e de relacionamento socio-profissional contrários aos de valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 3).

A supervisão é um contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer indivíduo, mas para que isso aconteça devemos recorrer a estratégias de formação de carácter dinâmico, construtivas e formativas, no sentido de promover o seu desenvolvimento.

Torna-se imperioso absorver a supervisão numa outra forma e repensar a supervisão enquanto utensílio proveitoso e útil “supervisão como instrumento de formação, inovação e mudança, situando-a na escola como organização em processos de desenvolvimento e (re) qualificação” (Formosinho, 2002, p.14).

A supervisão deve ser encarada como procedimentos enquadrados na formação contínua, que operando ao longo da carreira de docente, será a chave para o desenvolvimento da instituição. Segundo Canário (2001), a formação consiste

“basicamente em reinventar ativas novas de socialização profissional, o que apela para instituir e desenvolver nos contextos de trabalho uma dinâmica simultaneamente formativa e de construção identitária que torne possível essa reinvenção” (p.40).

Formosinho refere-se à supervisão como instrumento necessário ao crescimento, de “ (trans) formação e (re) qualificação de qualquer organização ao serviço da formação e inovação. Para esta autora, torna-se imperativo repensar a supervisão, colocando-a em “papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através da contratualização de envolvimento na ação educativa que procura responder ao problema identificado” (Formosinho, 2002, p.12).

A supervisão para a maior parte dos educadores incluídos neste estudo está associada a formação inicial, durante o estágio, onde uma educadora mais experiente e especializada apoia e orienta o jovem educador durante o seu estágio.

Mas o conceito de supervisão tem vindo a sofrer ao longo dos tempos, uma nova conceitualização, deixando de se cingir à formação inicial. Está mais abrangente, proporcionando um “desenvolvimento qualitativo da organização escola e das que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas incluindo a formação de novo agente” (Alarcão 2001, p.7).

Formosinho (2009) distingue formação contínua e desenvolvimento profissional, considerando-as como perspetivas diferentes da educação permanente dos professores. Instruir, educar ou ensinar não é mais do que uma rotina, requer “*savoir-faire*”, implica saber pensar, como saber pensar implica saber analisar.

Na perspetiva de Alarcão (2001), o professor deve tornar-se investigador das suas práticas, pois só assim será capaz de as questionar de forma intencional e sistemática “ formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar sobre e para a ação educativa, para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (p.26).

Deste modo a partilha de experiências entre os educadores e auxiliares, proporciona a comparação e análise das suas práticas, remetendo para um processo de descoberta e reflexão que lhe permite desenvolver através da colaboração.

Relembramos que a palavra colaboração foi a opção mais escolhida, pelos educadores, para definirem o conceito de supervisão. Já as auxiliares colocam esta seleção como a sua terceira escolha. É através das interações que se estabelecem nestes contextos, aliadas a investigação e reflexão sobre as práticas, que o professor aprende e se desenvolve profissionalmente (Alarcão, 2001). Deste modo, pensar num

processo e melhoria da escola implica envolvimento, partilha e colaboração por parte dos educadores e auxiliares.

Colaboração são todas as situações que envolvem trabalho em conjunto. “Colaborar é assim, um instrumento que serve o desenvolvimento das pessoas e das atividades em que elas se envolvem e, presumivelmente, também das instituições profissionais em que se inserem” (Alarcão & Canha, 2011, p. 46).

Colaborar não é um favor e também não se agradece. É um “entendimento negociado, do qual se espera que benefícios para cada um e para todos os participantes, para as instituições profissionais em que se enquadram e para a sociedade” (Canha, 2013, cit. por Alarcão & Canha, 2013, p.43).

O trabalho colaborativo tem vindo a ser estudado como uma importante estratégia de desenvolvimento profissional dos professores e como forma de assegurar a implementação de mudanças educativas introduzidas externamente. A colaboração potencia uma reflexão afetiva ao longo de todo o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes.

Na instituição onde trabalham os educadores devem desenvolver um trabalho em equipa, discutindo, refletindo sobre os métodos, materiais e estratégias a usar. Muitos destes encontros acontecem espontaneamente, mas por vezes é calendarizado em reuniões mensais ou semanais.

No entanto, o simples facto de diversas pessoas trabalharem em conjunto não significa que se esteja perante uma situação de colaboração. A colaboração entre colegas necessita de assumir características qualitativas específicas. Exige também a observação e o *feedback* crítico entre pares, baseado nas atividades vividas no contexto sala. Sem estes pontos a colaboração pode ser apenas uma mera troca de ideias.

Para que exista, de facto, a relação colaborativa, é necessário que a responsabilidade sobre o processo de realização dos propósitos que a justificam seja equilibradamente assumida e partilhada por todos os que nela intervêm, independentemente dos papéis diferenciados que podem assumir. É dessa corresponsabilização que nasce a riqueza e a eficácia das soluções (Alarcão & Canha, 2013, p.47).

É através do clima de colaboração que se primam as práticas educativas, com base em atividades conjuntas de observação, planificação, análise e avaliação.

“Colaboração exige vontade de realizar com outros. Implica, pois confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe o que sozinho” (Alarcão & Canha, 2013, p.47).

A colaboração deve ser feita de forma não hierarquizada, trabalhar em conjunto e se hierarquizada, trabalham em conjunto e se assumem como pares, que constituem

uma equipa com diversidade de experiências e identidades, mas unem-se no interesse e propósitos para alcançar o sucesso.

As educadoras de infância do nosso estudo elegeram a colaboração como primeira escolha, talvez por considerarem que para haver supervisão deve existir “um espírito de colaboração entre supervisor e o professor e entre este e os colegas; mas implicava também atividade continuada que englobasse a planificação e avaliação conjuntas para além da observação e da análise” (Alarcão & Tavares, 2003, p.24).

Mas até que ponto a interação colaborativa é um conceito em uso nas nossas instituições? Será que interagimos com as nossas colegas? Expressamos as nossas ideias e escutamos a dos outros? Consideramos as críticas como motores de desenvolvimento?

A supervisão e a colaboração é uma relação que contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal do supervisionado, no entanto para que isso aconteça esta tem ser feita de forma refletida e continuada.

Na perspetiva de Sá Chaves (2000, p.74),

A supervisão trata-se de uma prática acompanhada, interativa, colaborativa e reflexiva que tem como objetivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitem enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada ato educativo”

Apesar de a colaboração ser um adjetivo que contribui para que a supervisão seja feita de uma forma mais conceptual partilhada pelos beneficiários envolvidos, esta interação colaborativa nem sempre está presente nas nossas instituições.

As novas tendências supervisivas apontam para uma conceção democrática de supervisão e estratégia que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criara para todos os que nela trabalham condições de desenvolvimento e de aprendizagens (Vasconcelos, 2009, p.47).

Esta deveria ser a forma como atualmente a supervisão deveria ser encarada e realizada e não como o instrumento que unicamente contribui para o desenvolvimento profissional e institucional. A supervisão pedagógica não pode ser dissociada da conceção de avaliação, este conceito foi escolhido pelos educadores de infância e auxiliares de ação educativa.

A noção de avaliação assume vários contornos, importa pois referir que numa noção básica podemos afirmar que avaliar é medir. O problema está, não no que

efetivamente pensamos ser o conceito de avaliação mas para quê que o fazemos e como o fazemos. Podemos referir que avaliar é atribuir um valor, classificar, atribuir uma competência ao objeto avaliado e depende dos aspetos que se determinar relevante avaliar.

A avaliação está sempre presente em qualquer processo de supervisão pedagógico “Diz-me como avalias e dir-te-ei que tipo de professor (pessoa) és” (Guerra, 2003, p.17). Esta é entendida como caminho para a aprendizagem. Um caminho, que ao ser percorrido de forma inteligente e responsável, nos ajudará a compreender o que acontece, contribuindo para o reconhecimento dos erros e a melhoria das práticas (Guerra, 2003).

A avaliação é um conceito polissémico que engloba definições divergentes de autor para autor.

Para Pacheco (1996) “a avaliação apresenta-se como um processo de obtenção de informação, de formulação de juízos e de tomadas de decisões seja qual for a perspectiva que adotamos” (p.129).

Segundo Martins et al. (2010) a avaliação é um processo contínuo e inacabado em permanente reconstrução que visa a melhoria do desempenho do avaliado, do avaliador e da própria instituição.

Processo esse que termina “ com a análise do ciclo da supervisão, ou seja com a avaliação da ação da supervisão desenvolvida. Seria mais correto substituir aqui o verbo “termina” por “continua” e fazer uma representação cíclica: planificar, interagir, avaliar” (Alarcão & Tavares, 2003, p.28).

A relação entre supervisão e avaliação entrecruzam-se e a dimensão do *feedback* promove a reflexão a autorreflexão das práticas do educador e auxiliar da partilha de métodos, instrumentos e intervenientes a avaliação surge como processo que sustenta a supervisão e vice-versa. Momento a momento, passo a passo, a supervisão intercepa a avaliação para recolher dados, julgar e tomar decisões. Esta interceção ocorre quando se realiza a avaliação diagnóstica, sumativa e formativa.

Contudo, apesar de todos os intervenientes do processo educativo terem consciência do que é necessário e importante avaliar, todos demonstraram reservas e constrangimentos em relação a este ato devido a “ambivalência que todo e qualquer esforço de avaliação inevitavelmente desencadeia: por um lado, reconhece-se a sua pertinência e utilidade; por outro lado receia-se que as conclusões passam, pôr em causa pessoas, instituições ou políticas educativas” (Estrela & Nóvoa, 1993, p.10).

A supervisão tem uma dimensão avaliativa mas não a podemos confundir com avaliação “pertinente, se manifesta numa variedade de conceitos que se associam ao termo supervisão e com as quais é hoje frequentemente acoplado: formação, avaliação,

regulação, monitorização, gestão, administração, mediação, treino (no sentido de coaching), coordenação, liderança, inspeção/fiscalização”. (Alarcão & Canha, 2013, p.16).

Reportando-nos ainda à supervisão verificamos que o conceito de liderança é o sinónimo menos utilizado e associado pela comunidade das educadoras, contrariamente ao utilizado pelas auxiliares de ação educativa, as quais utilizam este conceito para caracterizar a supervisão na média de 4,28 pontos, com uma percentagem de concordância na totalidade de 47%.

Apesar da constante mudança do paradigma social, o conceito liderança ainda se encontra enraizado à imagem do supervisor que é visto como um líder e não como um “amigo” e “colaborador”. Conforme foi referido na revisão da literatura a noção de supervisão tem vindo a evoluir ao longo dos tempos e foi sendo afastado da ideia de controlo e de liderança. Quando questionados os inquiridos sobre “Se gostaria de ser supervisor? Uma das auxiliares respondeu “Não tenho perfil de líder”.

2. Finalidade/objetivos da supervisão pedagógica

Ao analisarmos os objetivos da supervisão pedagógica verificamos que tanto os educadores de infância como os auxiliares de educação educativa demonstram a sua concordância relativamente aos objetivos expressos no seguinte quadro:

Assim, foi solicitado aos inquiridos para Expressarem a sua concordância sobre a finalidade/objetivos da Supervisão Pedagógica na prática dos educadores e auxiliares em creche, de acordo com as afirmações constantes no próximo quadro:

Quadro 3 – Quadro com as Finalidades e Objetivos da Supervisão Pedagógica

Nome/Ideias	Educadoras					Média	Auxiliares					Média	Educadoras e Auxiliares					Média
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
Contribuir para a formação pessoal e profissional do supervisionado (A)	1 3%	1 3%	6 15%	11 28%	20 51%	4,23	0 0%	1 3%	6 17%	8 22%	21 58%	4,36	1 1%	2 3%	12 16%	19 25%	41 55%	4,29
Organizar as situações e recursos de modo eficiente, implicando tomadas de decisão, planear e controlar (B)	0 0%	2 5%	5 13%	11 28%	21 54%	4,31	0 6%	3 8%	2 6%	12 33%	19 53%	4,31	0 0%	5 7%	7 9%	23 31%	40 53%	4,31
Contribuir para o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar (C)	0 0%	3 8%	0 0%	6 15%	30 77%	4,62	0 0%	3 8%	1 3%	13 36%	19 53%	4,33	0 0%	6 8%	1 2%	19 25%	49 65%	4,48
Ser capaz de motivar, influenciar e guiar o supervisionado nas suas práticas (D)	1 3%	0 0%	2 5%	8 20%	28 72%	4,59	0 0%	3 8%	6 17%	13 36%	14 39%	4,06	1 1%	3 4%	8 11%	21 28%	42 56%	4,33
Monitorizar e acompanhar regularmente as práticas e programas baseado na observação e recolha de dados (E)	0 0%	1 3%	4 10%	10 26%	24 61%	4,46	1 3%	4 11%	2 6%	13 36%	16 44%	4,08	1 1%	5 7%	6 8%	23 31%	40 53%	4,28
Regular os processos de ensino e aprendizagem (F)	1 2%	0 0%	10 26%	11 28%	17 44%	4,10	0 0%	1 3%	8 22%	13 36%	14 39%	4,11	1 1%	1 1%	18 24%	24 32%	31 42%	4,11
Influenciar e guiar o supervisionado numa determinada ação (G)	1 3%	7 18%	6 15%	12 31%	13 33%	3,74	1 3%	2 5%	5 14%	14 39%	14 39%	4,06	2 3%	9 12%	11 15%	26 34%	27 36%	3,89
Verificar o cumprimento de uma norma estabelecida e atuar de forma punitiva ou preventiva (H)	10 26%	5 13%	8 20%	5 13%	11 28%	3,05	1 3%	3 9%	3 9%	10 29%	17 50%	4,15	11 15%	8 11%	11 15%	15 21%	28 38%	3,56
Atribuir um valor baseado na recolha de dados na comparação e na interpretação (I)	2 5%	8 21%	11 28%	7 18%	11 28%	3,44	1 3%	1 3%	6 17%	10 29%	17 48%	4,17	3 4%	9 12%	17 23%	17 23%	28 38%	3,78
Outra (J)	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0,00	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0

Figura 4 – Gráfico com as Finalidades e Objetivos da Supervisão Pedagógica (Perspetiva das Educadoras)

Obs.: ao analisar o gráfico, no rótulo de dados deve ser efetuada a respetiva correspondência das letras com o mencionado na tabela anterior.

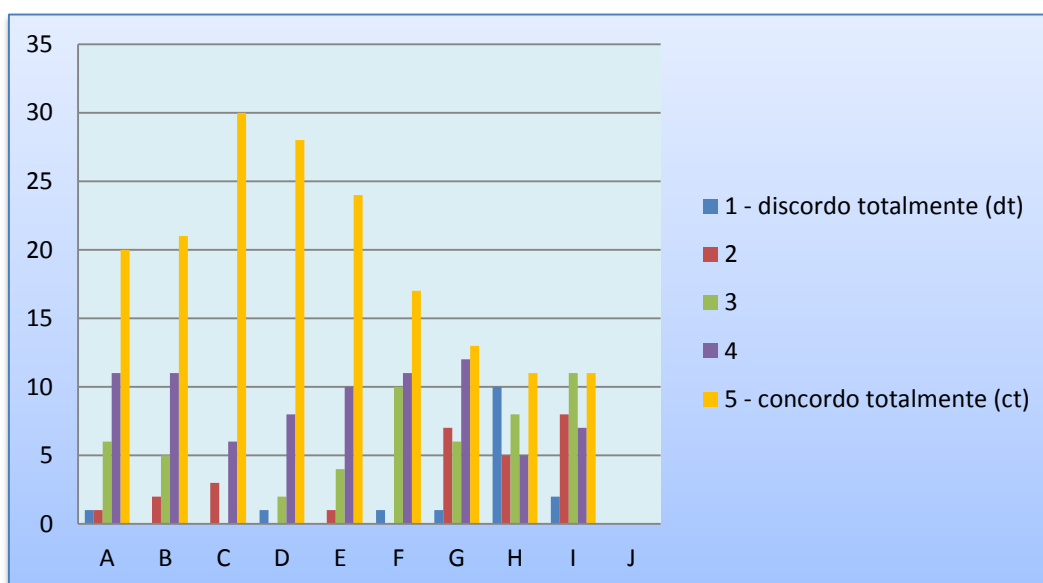
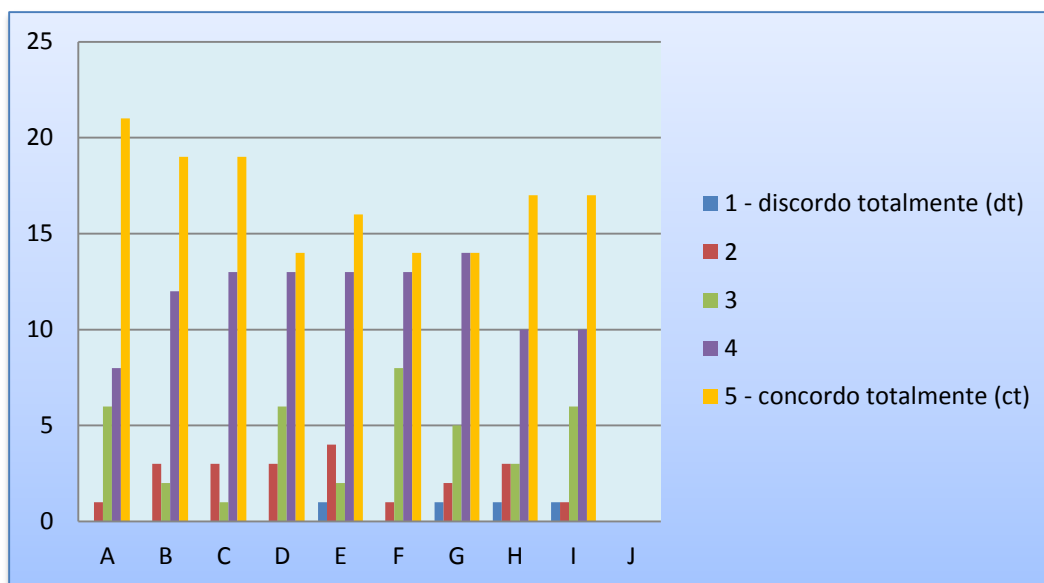


Figura 5 – Gráfico com as Finalidades e Objetivos da Supervisão Pedagógica (Perspetiva das Auxiliares de Ação Educativa)

Obs.: ao analisar o gráfico, no rótulo de dados deve ser efetuada a respetiva correspondência das letras com o mencionado na tabela anterior.



Após observação dos gráficos, anteriores, verificamos que a opinião das educadoras, sobre os objetivos da supervisão pedagógica, se coaduna com a definição e objetivos pretendidos com a supervisão em contexto escolar. Dirimindo os resultados verificamos que o objetivo que alcançou maior percentagem de escolha, com uma média de 4,62 pontos (numa escala de 0 a 5) foi o de “contribuir para o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar”, logo seguido do “ser capaz de motivar, influenciar e guiar o supervisionado nas suas práticas” com a média de 4,59 pontos (numa escala de 0 a 5), no “ultimo lugar do pódio” encontramos o objetivo de “monitorizar e acompanhar regularmente as práticas e programas baseados na observação e recolha de dados” com a pontuação média de 4,46 pontos (numa escala de 0 a 5).

Contrariamente às educadoras as auxiliares de ação educativa mostraram a sua concordância com os seguintes objetivos: “contribuir para a formação pessoal e profissional do supervisionado”, com uma média de 4,36 pontos (numa escala de 0 a 5); “organizar as situações e recursos de modo eficiente, implicando tomadas de decisão, planear e controlar”, obteve 4,33 pontos (numa escala de 0 a 5), em terceiro lugar no *ranking* das escolhas ficou o objetivo de “contribuir para o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar”, com a média de 4,31 pontos (numa escala de 0 a 5).

Tendo em conta a análise de conteúdo verificado nos questionários verificamos alguma concordância nos objetivos da supervisão patenteados por estes dois grupos. No que concerne ao facto de a supervisão contribuir para o desenvolvimento qualitativo

da instituição escolar e profissional. Como nos refere Alarcão (2000), a supervisão pedagógica evidencia:

Uma dimensão coletiva e se pense na supervisão como melhoria da qualidade que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas toda a escola, não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das interações, entre si e com os outros, na responsabilidade, pelo ensino que praticam, mas também pela formação e pela educação que desenvolvem, na responsabilidade, igualmente pela características, pelo ambiente e pela qualidade da sua escola (p.18).

Alarcão e Tavares (2003) apontaram que o objetivo da supervisão não se resume unicamente ao desenvolvimento qualitativo da instituição, no entanto este deve complementar o desenvolvimento do trabalho do docente e dos alunos que estão incluídos na instituição. No entanto a opinião destes autores sobre a supervisão foi-se adulterando ao longo do tempo. Em 1987, expressavam a sua opinião sobre a supervisão da seguinte forma:

Processo em que um professor mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no desenvolvimento humano e profissional. Depreende-se desta noção que a supervisão tem um lugar no tempo continuado, pois só assim se justifica a sua justificação como processo. Tem um objetivo: o desenvolvimento profissional do professor. E situa-se no âmbito da orientação profissional dê chamar-se-lhe também Orientação da Prática Pedagógica (p.18).

Com a especificidade da sociedade atual os hábitos e a exigência das pessoas alterou-se radicalmente. Também na creche tem ocorrido uma profunda mutação na forma de acolher as crianças, estas modificações ocorreram e continuam a ocorrer nas infraestruturas e sobretudo na qualidade dos recursos humanos que ali prestam serviço. Na atualidade a conjugação destes dois vetores é sinónimo de sucesso. A vertente física da creche assume um papel primordial no desenvolvimento das crianças, pois como anteriormente referido na parte relativa à revisão da literatura, estas necessitam de um ambiente seguro e saudável para desenvolverem todas as suas aptidões psicomotoras. Se a vertente anterior é importante a dos recursos humanos deve ser colocada num patamar mais elevado. De que serve ter boas instalações se não existe confiança, profissionalismo e laços de afeto para com as crianças? É neste aspeto que entronca a supervisão e a esperança de que este estudo possa ser o princípio do fim deste paradigma. O facto de não existir supervisão proporciona o banalizar das rotinas em virtude de os recursos humanos se sentirem autónomos nas atividades. Em termos figurativos comparamo-los um pouco como barcos à deriva no mar sem o farol orientador da rota previamente traçada para os levar ao porto de abrigo.

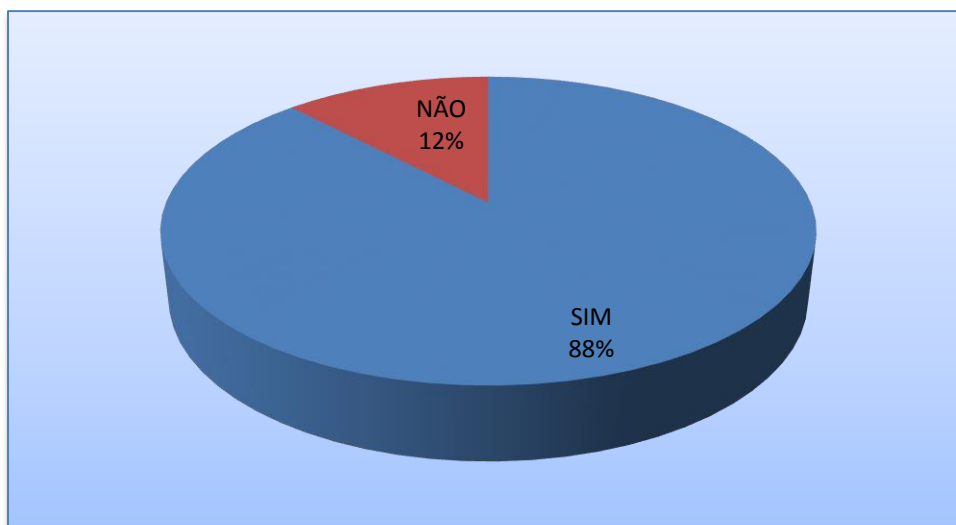
Devemos de pensar na supervisão como uma dimensão coletiva, a qual não almeje unicamente a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas, mas também a requalificação da própria instituição. Por tudo aquilo que já foi escrito e ser inegável que a supervisão contribui para o desenvolvimento qualitativo da instituição e dos seus profissionais verifica-se que não existe supervisão. Esta conclusão redundante do estudo efetuado à questão aberta do inquérito a qual propunha aos inquiridos que referissem abertamente quais as experiências de supervisão pedagógica existentes na instituição onde laboram.

Apesar de apenas 23% dos inquiridos ter respondido a esta questão apurou-se que 46% refere que não existe supervisão nas instituições onde prestam serviço, 18% afirma que a supervisão é efetuada por tabelas de avaliação e 36% assegura que a supervisão é efetuada pela Diretora Técnica.

Facto curioso e revelador de que a supervisão não se encontra assimilada nas instituições foi a resposta a seguir referida “existe na experiência do dia-a-dia da educadora e auxiliar no desenvolvimento integral de cada criança” (Auxiliar da instituição n.º 8). Esta resposta, numa primeira análise, apesar de parecer banal e totalmente fora do contexto, reverte totalmente a sua essência após efetuarmos uma pequena meditação sobre ela e reparamos que espelha a finalidade plena da supervisão o desenvolvimento da criança.

Apesar de a supervisão não ser uma realidade nestas instituições 88% dos inquiridos consideraram-na pertinente e apenas 12% não acharam adequada ao contexto creche, como nos mostra o gráfico seguinte.

Figura 6 – Gráfico com a percentagem sobre a pertinência de existir supervisão pedagógica na creche



Parafraseando alguns inquiridos e na tónica da pertinência da supervisão e assumindo o papel de copista transcrevem-se algumas respostas concernentes “para que haja um bom desenvolvimento e qualidade na valência creche” (Educadora da instituição n.º 3), “para uma monitorização e formação do pessoal docente e não docente” (Auxiliar da instituição n.º 5).

3. Perfil do Supervisor

Tendo em conta os objetivos que a supervisão pretende alcançar, que característica deve o supervisor patentear para que a finalidade da supervisão seja alcançada na sua plenitude. Segundo os inquiridos a supervisão pedagógica deverá ser realizada pelos seguintes “tipos” de supervisores, ver quais na seguinte tabela e inerentes gráficos. Para isso elaboramos a seguinte questão: Se existir supervisão pedagógica na creche por quem considera que a supervisão pedagógica deve ser feita? (ver próximo quadro)

Quadro 4 – Quadro sobre quem deve fazer supervisão em creche

Nome/Ideias	Educadoras					Média	Auxiliares					Média	Educadoras e Auxiliares					Média
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
Educadores de infância, que trabalhem no mesmo contexto educativo (A)	3	1	5	4	26	4,26	0	1	4	7	24	4,50	3	2	9	11	50	4,37
	8%	2%	13%	10%	67%		0%	3%	11%	19%	67%		4%	3%	12%	14%	67%	
Educadores de infância, que trabalhem noutra contexto educativo (B)	14	9	8	5	1	2,19	12	8	3	9	3	2,51	26	17	11	14	4	2,35
	38%	24%	22%	13%	3%		34%	23%	8%	26%	9%		36%	24%	15%	19%	6%	
Profissionais com outra formação (professores do ensino superior, técnicos, etc.), externos à instituição (C)	18	9	6	2	2	1,95	14	9	8	3	1	2,09	32	18	14	5	3	2,01
	49%	24%	16%	6%	5%		40%	26%	23%	8%	3%		45%	25%	19%	7%	4%	
Profissionais com outra formação, da mesma instituição (D)	15	10	4	4	4	2,24	12	9	8	3	3	2,31	27	19	12	7	7	2,28
	40%	27%	11%	11%	11%		34%	26%	23%	8%	9%		37%	26%	17%	10%	10%	
Profissional qualificado que assuma funções exclusivas da Supervisão Pedagógica (E)	2	7	6	5	18	3,79	5	4	5	4	17	3,69	7	11	11	9	35	3,74
	5%	19%	16%	13%	47%		14%	12%	14%	11%	49%		10%	15%	15%	12%	48%	
Outra: Coordenador Pedagógico (f)	4	2	2	6	15	3,90	4	3	5	5	13	3,67	8	5	7	11	28	3,78
	14%	7%	7%	20%	52%		13%	10%	17%	17%	43%		14%	8%	12%	19%	47%	

Figura 7 – Gráfico sobre quem deve fazer supervisão em creche (Perspetiva das Educadoras)

Obs.: ao analisar o gráfico, no rótulo de dados deve ser efetuada a respetiva correspondência das letras com o mencionado na tabela anterior

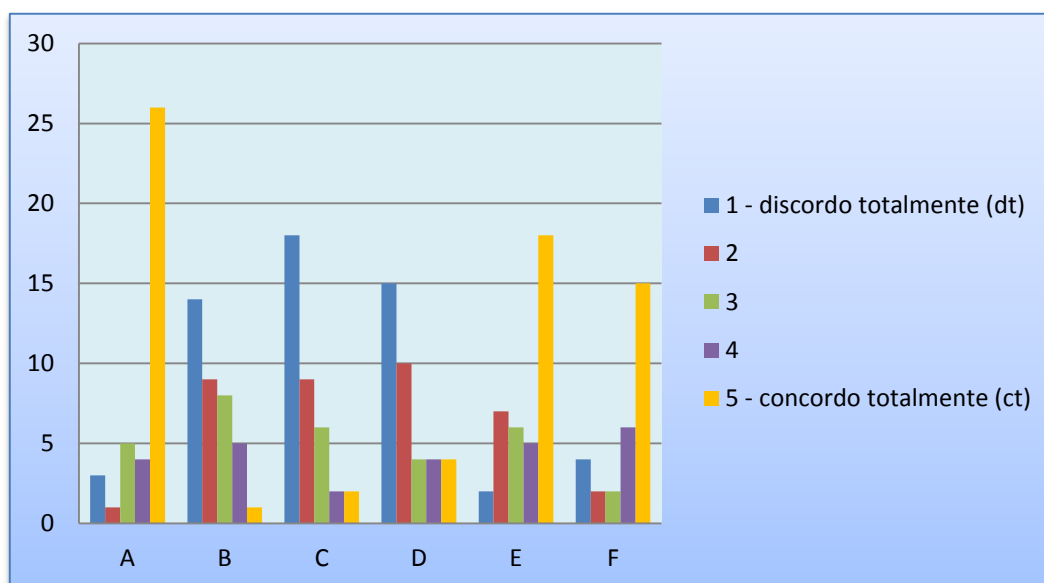
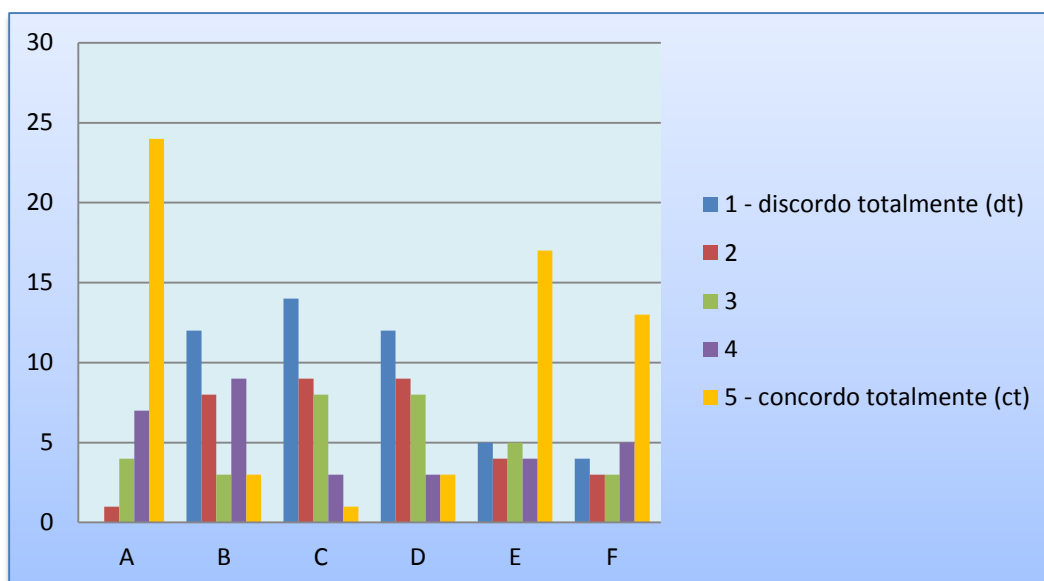


Figura 8 – Gráfico sobre quem deve fazer supervisão em creche (Perspetiva das Auxiliares de Ação Educativa)

Obs.: ao analisar o gráfico, no rótulo de dados deve ser efetuada a respetiva correspondência das letras com o mencionado na tabela anterior.



Ao analisarmos estes dados verificamos que ambos os grupos de inquiridos acham que a supervisão em contexto creche deve ser feita por educadores que trabalhem no mesmo contexto educativo. Esta opção obteve 4,37 de média de resposta. Se dissecarmos a escolha pelos conjuntos de estudo obtemos as seguintes médias: educadoras 4,26 pontos; auxiliares 4,50 pontos (numa escala de 0 a 5)

O facto de se verificar semelhança na resposta pressupõe haver pacificidade sobre a escolha. Só um profissional altamente qualificado e com experiência acumulada nesta valência consegue ser coerente para com os supervisionados, pois os contornos supervisiivos devem ser diferenciados atendendo à especificidade latente. No intuito de reforçar o anteriormente elencado reproduziremos a frase de duas inquiridas, as quais são demonstrativas dos contornos que devem existir na creche. A educadora da instituição n.º 13 referiu que a supervisão “deve ser feita por educadores de infância que trabalhem no mesmo contexto educativo, pois sabem os problemas, as dificuldades, a realidade da sua instituição e das suas crianças”, a educadora da instituição n.º 17 (A17) mencionou que o supervisor “sendo da mesma área, o conhecimento é mais abrangente e específico”. Estas frases são verdadeiramente elucidativas que todos ficam a ganhar se a supervisão for realizada por alguém que elas conheçam, que lhes ofereça sabedoria sobre qualquer assunto sempre que lhe seja solicitado e que acima de tudo conheça verdadeiramente contexto da creche. Complementando usaremos outra citação da educadora (A17) para demonstrar a importância que o conhecimento individual e específico do supervisor sobre o supervisionado para elevar os padrões

qualitativos do serviço prestado “deve ser feita por educadores de infância que trabalhem na nossa instituição, porque nos acompanham diariamente a nós e as crianças”.

Da investigação efetuada aos inquiridos emerge o sentimento de receio por parte das inquiridas em a supervisão ser realizada por alguém externo à instituição, contudo estes receios são infundados pois como nos referem vários autores a supervisão pode ser realizada por alguém externo à instituição desde que seja executada de forma personalizada, não *standard*, atendendo às características das pessoas e das instituições. Sá Chaves (2002, cit. por Alarcão e Canha 2013), “uma supervisão não *standard*, única, flexível, atenta à complexidade de cada situação” (p.77).

A supervisão se for realizada por alguém que apenas é conhecedor da instituição onde trabalha irá ter contornos personalizados e mais direcionada para o meio onde se insere em consonância com os objetivos a alcançar. No entanto deixará de ser uma supervisão conclusiva e reconhecer-se-á, unicamente, como colaborativa e não formativa. É importante que o supervisor alimente os conhecimentos supervisivos à custa de perspetivas abrangentes e diversificadas capazes de incutir a mudança que todos esperam e que poucos alcançam. Esta mudança deve fazer refletir o supervisionado sobre a escolha de novas técnicas e métodos, para que desta forma conheça melhor o caminho a percorrer. A partilha e a reflexão entre colegas da mesma instituição são relevantes para o desenvolvimento pessoal, mas será suficiente para atingir o almejado desenvolvimento institucional e colocar a instituição no topo da hierarquia escolar. O supervisor não deve conhecer unicamente uma realidade, pelo contrário, deverá ter experiência, conhecimento e formação nas áreas a seguir mencionadas: científico, pedagógica, administrativa e social. Não obstante os profissionais formados nestas áreas nem sempre sejam sinónimo de os mais experientes em prática, unicamente possuem mais formação pedagógica. Este aspeto remeter-nos-á para a seguinte questão: “o supervisor deve ser experiente ou com formação ou ambos?” Alarcão e Tavares (1987) consideram “o supervisor como alguém, com mais experiência e com conhecimentos mais claros e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes que é antes de mais um colega, numa relação adulta de ajuda, dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática” (p.65).

O facto de o supervisor ser visto como um colega facilita não só a relação entre o supervisor e supervisionado como, também, fomenta o desenvolvimento e formação de ambos e da própria instituição. Na execução desta importante tarefa o supervisor, em termos hiperbólicos, deverá ser titânico para consumir com êxito uma tarefa desta “envergadura terá que dominar não apenas os conteúdos programáticos das respetivas

disciplinas, mas também possuir uma boa formação nos domínios das didáticas ou metodologias de ensino” (Alarcão & Tavares, 1987, p.65).

Analisando as características anteriormente atribuídas pelos diversos autores ao supervisor torna-se imperioso questionar: Será a Diretora Técnica uma supervisora, no contexto creche? Esta questão torna-se pertinente por diversos inquiridos responderem que a supervisão na instituição onde trabalham é efetuada pela Diretora Técnica. Reunirá esta “figura” todas as competências necessárias? O facto de a supervisão ser realizada pela diretora facilita a relação de empatia que deve existir no processo da supervisão e provem-lhe, ainda, alguma especificidade sobre o contexto educativo da creche, mas será que a supervisão é efetuada de forma neutra e ao mesmo tempo possuirá um carácter avaliativo? Não sabemos pois poderá não ter a experiência específica para analisar esta valência escolar.

Reportando-nos, novamente, à tabela de dados verificamos que as educadoras, com uma média de 3,90 pontos (numa escala de 0 a 5) e as auxiliares de ação educativa com a média de 3,67 pontos (numa escala de 0 a 5) concorda que a supervisão deve ser feita pelo coordenador pedagógico. Desta forma, podemos constatar que no contexto creche apesar de o coordenador pedagógico estar inserido na instituição é relegado para a última escolha para ocupar o “cargo” de supervisor. No universo do nosso estudo constatamos que é a Diretora Técnica que assume a supervisão nas instituições que referiram existir supervisão.

É interessante verificar que a segunda escolha dos inquiridos foi “profissional qualificado que assuma funções exclusivas da Supervisão Pedagógica”, como nos refere a educadora da instituição n.º 3 “a supervisão deve ser feita por profissionais qualificados, para o efeito”. Indagou-se que num estudo realizado por Maria Batista, sobre supervisão uma das questões formuladas prendia-se com o perfil do supervisor. As educadoras inquiridas nesse estudo expresso através de uma entrevista chegaram à seguinte conclusão de que o supervisor:

Deve ser um profissional com formação especializada na área (...) consideram também que deve ser uma pessoa coerente, nas suas atitudes, colega e amigo. A coerência, o diálogo, a disponibilidade de ouvir e ajudar, a capacidade para estabelecer diálogo e partilha, a capacidade para lidar com os problemas de forma isenta e imparcial (Batista, 2012, p,55).

Estas são algumas das características apontadas pelas educadoras face à sua expectativa do ser supervisor. Verifica-se também uma unanimidade quanto à colaboração no processo de supervisão, tanto a nível de trabalho individual como coletivo. Atendendo à análise de conteúdo consagrado no estudo anteriormente citado e relativamente ao perfil do supervisor verificamos algumas diferenças que enlaçamos

ao nosso estudo e que se prende com o facto das educadoras presentes no estudo terem uma visão do supervisor enquanto profissional com formação especializada e isenta. No nosso estudo constatamos pelos resultados obtidos que um educador conhecedor do contexto e com especificidade em creche tem perfil para exercer supervisão. A supervisão unânime deve ser aquela que se encontra a seguir reproduzida, tal como é referido por Oliveira- Formosinho, 2002,

O processo supervisão tem como função central moldar um ambiente que promova o crescimento, o processo de supervisão tem em conta quer as interações entre indivíduos e grupos quer as interações o seu ambiente de trabalho, procurando atender tanto ao ambiente em que os educadores operam, como ao próprio educador (p. 22).

A supervisão é um contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer supervisionado, no entanto para que esse desenvolvimento se concretize devemos ter em atenção que a supervisão não é um processo meramente avaliativo e quando realizado por alguém exterior e com formação pode ser uma mais-valia para a instituição e para os respetivos recursos humanos. “Para que o processo da supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre supervisor e professor” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 61).

Segundo Oliveira- Formosinho (2002, p.234), para que a supervisão aconteça em toda a sua plenitude o supervisor deve possuir várias competências:

- a) Competências interpretativas: leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e a capacidade de observação para, antecipadamente detetar desafios emergentes;
- b) Competências de análises e avaliação (de situações, desenvolvimentos, projetos, desempenhos);
- c) Competências de dinamização da formação (apoio e estímulo a comunidades de aprendizagem colaborativas, mobilização e gestão de saberes e estratégias, atenção a necessidades emergentes, apoio na sistematização do conhecimento produzido);
- d) Competências relacionais (mobilização de pessoas, capacidade comunicação, gestão de conflitos, empatia).

Tendo em conta as aptidões acima referidas, podemos dizer que um supervisor desempenha um papel fundamental no processo da supervisão, pois vai ajudar a refletir e a questionar as práticas das educadoras e auxiliares, num processo de autoformação ao longo da vida.

Como nos refere Alarcão e Tavares (2003,p. 56), o supervisor, deve ajudar a:

- estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional que, sem ser castrante ou intimidante, é exigente e estimulante;
- criar condições de trabalho e interacção que possibilitem o desenvolvimento humano e profissional dos professores;
- desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento, inovação e colaboração;
- criar condições para que os professores desenvolvam e mantenham o gosto pelo ensino e pela formação em contínuo;
- analisar criticamente programas, os textos de apoio, os contextos educativos, etc.;
- planificar o processos de ensino-aprendizagem dos alunos e do próprio professor;
- identificar os problemas e dificuldades que surgindo;
- determinar os aspetos a observar e sobre os quais deve refletir e estabelecer as estratégias adequadas;
- observar;
- analisar os processos de ensino-aprendizagem;
- definir os planos de ação a seguir;
- criar espírito profissional, baseado nas dimensões do conhecimento profissional;
- outras.

Focalizando-nos nos pontos anteriormente mencionados podemos constatar que o supervisor tem de possuir formação adequada para o contexto a supervisionar e uma personalidade sensível que lhe permita criar empatia com os supervisados no intuito de acautelar e colmatar as dificuldades que o supervisado possa evidenciar.

No ato de supervisionamento de um educador de infância em contexto de creche, o supervisor deve, acima de tudo, ter uma visão ampla sobre a especificidade das rotinas da creche. Ter essencialmente conhecimentos teóricos e práticos sobre a creche. Deve orientar o educador e respeitar as suas práticas, formulando-lhe questões pertinentes sobre a forma como estrutura as atividades a desenvolver no dia-a-dia, como as planeia e de que forma as executa. Deve, ainda, inteirar-se como se encontram estipuladas as horas da refeição, se as mesmas se encontram devidamente conciliadas com as demais atividades e com o imprescindível período de repouso. É imperioso que o supervisor se imiscua na sala e contribua conjuntamente com o educador responsável pela creche e demais auxiliares na proliferação de medidas evolutivas para o incremento da qualidade do serviço prestado almejando o bem-estar das crianças. Esta articulação de ideias levará à existência de uma melhor compreensão das práticas pedagógicas próprias da creche para benefício de todos os intervenientes.

4. Domínios com necessidade de supervisão pedagógica

O próximo quadro revela-nos quais os domínios da ação pedagógica em creche nas quais as educadoras e auxiliares sentem maior necessidade de supervisão. Neste desígnio formulou-se a seguinte questão: De acordo com as seguintes afirmações, assinale quais os domínios da ação pedagógica em creche em que sente necessidade de supervisão?

Quadro 5 – Quadro com os domínios da ação pedagógica em creche em que sente necessidade de supervisão

Nome/Ideias	Educadoras					Média	Auxiliares					Média	Educadoras/Auxiliares					Média
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
Avaliação das crianças	1	3	6	5	23	4,21	0	5	6	4	21	4,14	1	8	12	9	44	4,18
	3%	8%	16%	13%	60%		0%	14%	17%	11%	58%		1%	11%	16%	12%	60%	
Relação de confiança e abertura com os pais	2	6	3	12	15	3,84	0	3	6	6	21	4,25	2	9	9	18	36	4,04
	5%	16%	8%	32%	39%		0%	8%	17%	17%	58%		3%	12%	12%	24%	49%	
Ambiente seguro e estável	2	4	7	4	21	4,00	1	1	4	10	20	4,31	3	5	11	14	41	4,15
	5%	11%	18%	11%	55%		3%	3%	11%	28%	55%		4%	7%	15%	19%	55%	
Interação adulto-criança	3	4	4	5	22	4,03	1	3	2	7	23	4,33	4	7	6	12	45	4,18
	8%	10%	11%	13%	58%		3%	8%	6%	19%	64%		5%	10%	8%	16%	61%	
Acolhimento da criança e família	3	3	3	9	19	4,03	2	1	5	9	18	4,14	5	4	8	18	37	4,08
	8%	8%	8%	24%	52%		6%	3%	14%	26%	51%		7%	6%	11%	25%	51%	
Estabelecimento de rotinas	1	7	5	10	14	3,78	0	6	5	9	15	3,94	1	13	10	19	29	3,86
	3%	19%	13%	27%	38%		0%	17%	14%	26%	43%		1%	18%	14%	27%	40%	
Projeto Pedagógico	0	2	7	15	14	4,08	0	2	8	14	12	4,00	0	4	15	29	26	4,04
	0%	5%	18%	40%	37%		0%	6%	22%	39%	33%		0%	6%	20%	39%	35%	
Organização de atividades que promovam o desenvolvimento holístico da criança	1	2	5	10	19	4,19	1	3	3	10	18	4,17	2	5	8	20	37	4,18
	3%	5%	14%	27%	51%		3%	8%	9%	29%	51%		3%	7%	11%	28%	51%	
Despistagem de problemas de desenvolvimento da criança	1	2	4	8	23	4,32	1	3	3	8	21	4,25	2	5	7	16	44	4,28
	3%	5%	10%	21%	61%		3%	8%	8%	22%	59%		3%	7%	9%	22%	59%	
Desenvolvimento profissional e práticas reflexivas	0	2	6	12	18	4,21	0	3	4	9	20	4,28	0	5	10	21	38	4,24
	0%	5%	16%	32%	47%		0%	8%	11%	25%	56%		0%	7%	14%	28%	51%	
Organização dos espaços e materiais	2	6	3	7	19	3,95	1	3	3	8	20	4,23	3	9	6	15	39	4,08
	6%	16%	8%	19%	51%		3%	8%	9%	23%	57%		4%	13%	8%	21%	54%	
Outra:	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0,00

Figura 9 – Gráfico sobre os domínios da ação pedagógica em creche em que sente necessidade de supervisão (Perspetiva das Educadoras)

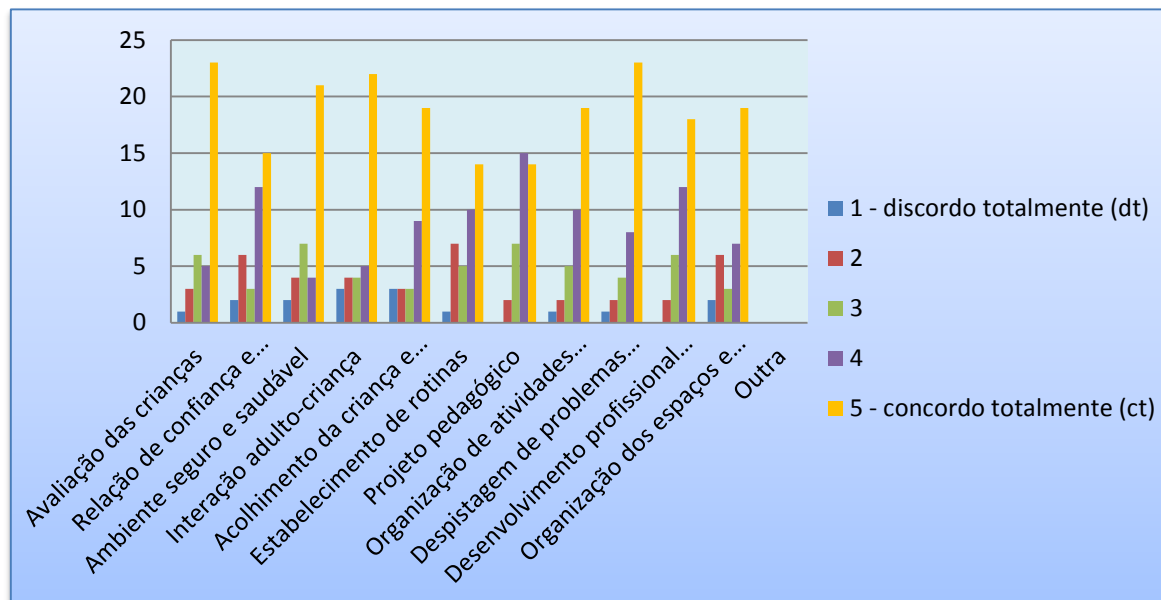
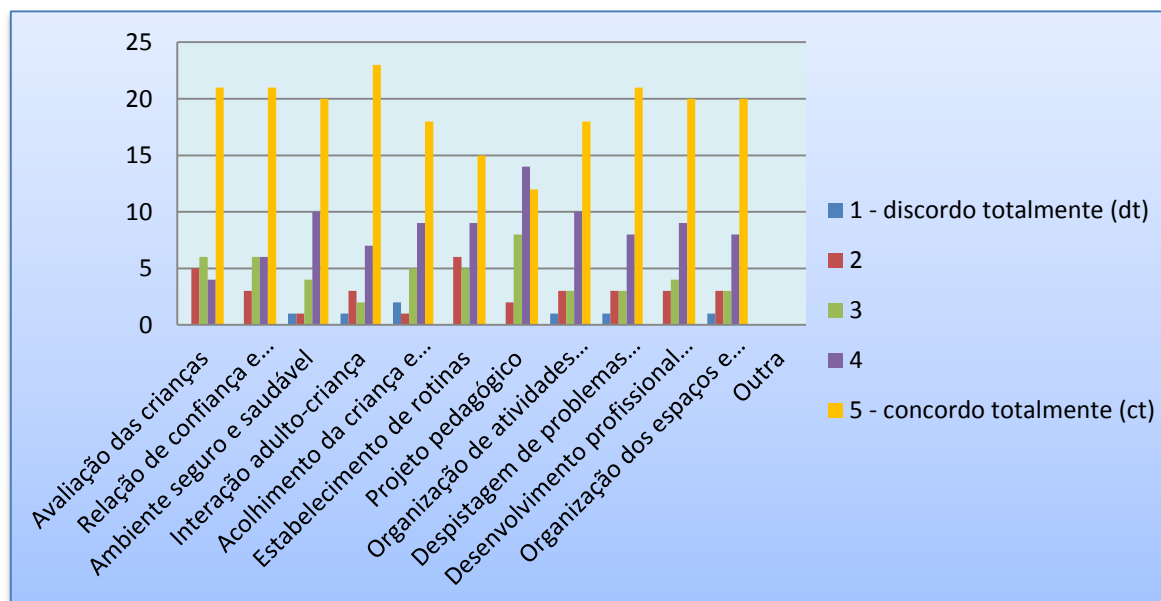


Figura 10 – Gráfico sobre os domínios da ação pedagógica em creche em que sente necessidade de supervisão (Perspetiva das Auxiliares de Ação Educativa)



Alicerçando a análise nos dados anteriores verificamos que as educadoras reclamam maior necessidade de supervisão comparativamente às auxiliares de ação educativa integrantes do universo de estudo. Tal necessidade advém do maior grau de conhecimento que possuem sobre o tema, o qual está diretamente associado às competências naturais da sua formação e das dificuldades sentidas no meio escolar face à especificidade da creche. Estas complexidades podem surgir no momento em que é necessário supervisionar a criança e o ambiente que a rodeia. Nessa altura torna-se imperioso verificar diversos aspetos. De acordo com os dados recolhidos estas questões revestem-se da seguinte importância (os domínios a seguir apresentados alcançaram a concordância total – cotação máxima 5):

- Despistagem de problemas de desenvolvimento da criança – 61%
- Avaliação das crianças - 60%
- Interação adulto criança - 58%
- Ambiente seguro e saudável – 55%

Mais uma vez verificamos, através dos dados obtidos, que as quatro dimensões identificadas pelas educadoras vão ao encontro uníssono da pertinência e da utilidade da supervisão em prol da criança. Repare-se que dos três domínios mais escolhidos todos têm como pano de fundo a criança. É perfeitamente plausível que assim seja pois como em qualquer grau de ensino tudo deve girar em torno do aluno para que este possa atingir toda a sua plenitude educacional. Veja-se que a percentagem entre estes quatro domínios é bastante reduzida e apesar de ocupar a quarta posição a dimensão “ambiente seguro e saudável” ultrapassa outros domínios que à primeira vista poderiam dar indicação de serem os mais votados, mais uma vez se verifica preocupação em proporcionar um ambiente acolhedor para a criança.

Apesar de tudo estes resultados não podem deixar de nos surpreender se tivermos em conta tudo aquilo que foi expresso na revisão da literatura e em contexto creche um dos domínios mais considerado por vários autores ser o de “a criação de um ambiente confortável e seguro para a criança e adultos consubstancia-se como princípio curricular orientada da organização do ambiente físico” (Formosinho & Araújo, 2013, p.31).

Facilmente se depreende que uma criança para crescer necessita de explorar o meio em que se insere de forma a adquirir novas experiências e domínios que lhe permitam obter um desenvolvimento sustentável do ponto de vista intelectual e físico. O ambiente colocado à disposição das crianças deve ser seguro e saudável, estes dois pilares devem sustentar todo o edifício educativo, se na “construção” da criança estas

colunas não existirem também o desenvolvimento cognitivo e motor será menor na especificidade das crianças que compõem a faixa etária dos zero aos três anos de idade. (Goldschmied & Jackson, 2000, cit. por Formosinho & Araújo, 2013)

Orienta a sua atenção primordialmente para o papel de organizador do educador de infância no garantir de um ambiente seguro, atendendo a aspetos como ventilação, a disposição dos móveis ou o estado de limpeza e de conservação dos espaços e materiais ao nível do ambiente interior e exterior (p.31).

Se o meio ambiente reunir e proporcionar todas as condições anteriormente elencadas, todas as crianças poderão interagir ludicamente com todos os objetos que a rodeiam. Esta faceta proporcionar-lhes-á diversas formas de autonomia e interação com os adultos, completando criará um espaço novo seguro e saudável. É efetivamente este espaço que se pretende conceder a todas as crianças que se encontram em contexto creche.

Uma das educadoras inquiridas referiu que “a supervisão deve focar-se essencialmente no bem-estar das crianças, num ambiente favorável ao seu melhor desenvolvimento” (educadora da instituição n.º 8). Apesar do ambiente seguro e saudável ser um dos domínios que necessita de maior supervisão em contexto creche, a maior concordância, por parte das educadoras, recaiu na “despistagem de problemas de desenvolvimento da criança, pois quanto mais precocemente forem detetados mais cedo se poderá intervir e com maiores probabilidades de êxito, tal como é referido pela educadora da instituição n.º 33 “devia haver mais supervisão na despistagem de problemas de desenvolvimento da criança, para pudermos atuar o mais cedo possível, de modo a que a criança tenha um desenvolvimento normal”.

Dos dados fornecidos pelas auxiliares de ação educativa, pese embora o grau académico seja menor e a sua colaboração em creche seja mais física, os dados recolhidos são muito parecidos aos das educadoras. Ainda assim estas profissionais destacaram o domínio da interação adulto-criança, com uma percentagem de 64%, consideram como aquele em que sentem maior necessidade de supervisão. Reiterando o anteriormente elencado, esta dimensão é de extrema importância no contexto da creche, sendo inclusivamente vital na pedagogia utilizada, esta interação é facilmente reconhecida:

Como central na mediação de novas aprendizagens e, com inspiração em Barbara Rogoff, na promoção da participação guiada, considerado um processo interativo basilar, envolvendo a colaboração de atores (adultos e crianças) e a intencionalidade das metas no âmbito dos processos educativos (Oliveira-Formosinho, 2007, cit. por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 45).

Sem nos querermos repetir constatamos que não existe grande discrepância nos domínios em que sentem necessidade de supervisão apontados pelas educadoras e pelas auxiliares, porém ao dissecarmos as dimensões constantes na tabela e gráficos subsequentes verificamos o seguinte:

Após resposta à pergunta: Das seguintes dimensões/domínios, quais considera serem as mais bem conseguidas no seu contexto sala? As educadoras assumem que os domínios mais bem conseguidos no seu contexto sala são interação adulto-criança e acolhimento da criança e família com 75%, seguido de ambiente seguro e saudável com 69% e estabelecimento de rotinas com 67%. Constatamos que existe uma proximidade nos valores anteriormente mencionados. (ver quadro seguinte)

Quadro 6 – Quadro com domínios mais conseguidos no contexto sala

Nome/Ideias	Educadoras					Média	Auxiliares					Média	Educadoras/Auxiliares					Média
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
Avaliação das crianças	0	1	3	12	21	4,43	0	5	3	8	20	4,19	0	6	6	20	41	4,32
	0%	3%	8%	32%	57%		0%	14%	8%	22%	56%		0%	8%	8%	28%	56%	
Relação de confiança e abertura com os pais	0	1	1	12	22	4,53	0	2	2	10	22	4,44	0	3	3	22	44	4,49
	0%	3%	3%	33%	61%		0%	5%	6%	28%	61%		0%	4%	4%	31%	61%	
Ambiente seguro e estável	0	1	1	9	25	4,61	0	2	2	6	26	4,56	0	3	3	15	51	4,58
	0%	3%	3%	25%	69%		0%	5%	6%	17%	72%		0%	4%	4%	21%	71%	
Interação adulto-criança	0	2	1	6	27	4,61	0	2	4	6	24	4,44	0	4	5	12	51	4,53
	0%	5%	3%	17%	75%		0%	5%	11%	17%	67%		0%	5%	7%	17%	71%	
Acolhimento da criança e família	0	2	1	6	27	4,61	0	2	2	11	21	4,42	0	4	3	17	48	4,51
	0%	5%	3%	17%	75%		3%	5%	6%	31%	58%		0%	5%	4%	24%	67%	
Estabelecimento de rotinas	0	1	2	9	24	4,56	1	1	4	13	17	4,22	1	2	6	22	41	4,39
	0%	3%	5%	25%	67%		3%	3%	11%	36%	47%		1%	3%	6%	31%	57%	
Projeto Pedagógico	0	2	3	18	13	4,17	0	2	7	14	13	4,06	0	4	10	32	26	4,11
	0%	6%	8%	50%	36%		0%	6%	19%	39%	36%		0%	6%	14%	44%	36%	
Organização de atividades o que promovam o desenvolvimento holístico da criança	0	1	2	14	19	4,42	0	2	4	9	21	4,36	0	3	6	23	40	4,39
	0%	3%	5%	39%	53%		0%	6%	11%	25%	58%		0%	4%	8%	32%	56%	
Despistagem de problemas de desenvolvimento da criança	1	1	5	14	15	4,14	0	1	7	6	22	4,36	1	2	12	20	37	4,25
	3%	3%	14%	39%	41%		0%	3%	19%	17%	61%		1%	3%	17%	28%	51%	
Desenvolvimento profissional e práticas reflexivas	0	3	5	12	16	4,14	0	2	6	7	21	4,31	0	5	11	19	37	4,22
	0%	8%	14%	33%	45%		0%	6%	17%	19%	58%		0%	7%	15%	27%	51%	
Organização dos espaços e materiais	0	1	2	10	23	4,53	0	0	6	11	19	4,36	0	1	8	21	42	4,44
	0%	3%	5%	28%	64%		0%	0%	17%	30%	53%		0%	2%	11%	29%	58%	
Outra:	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0,00

Figura 11 – Gráfico sobre os Domínios mais conseguidos no contexto sala (Perspetiva das Educadoras)

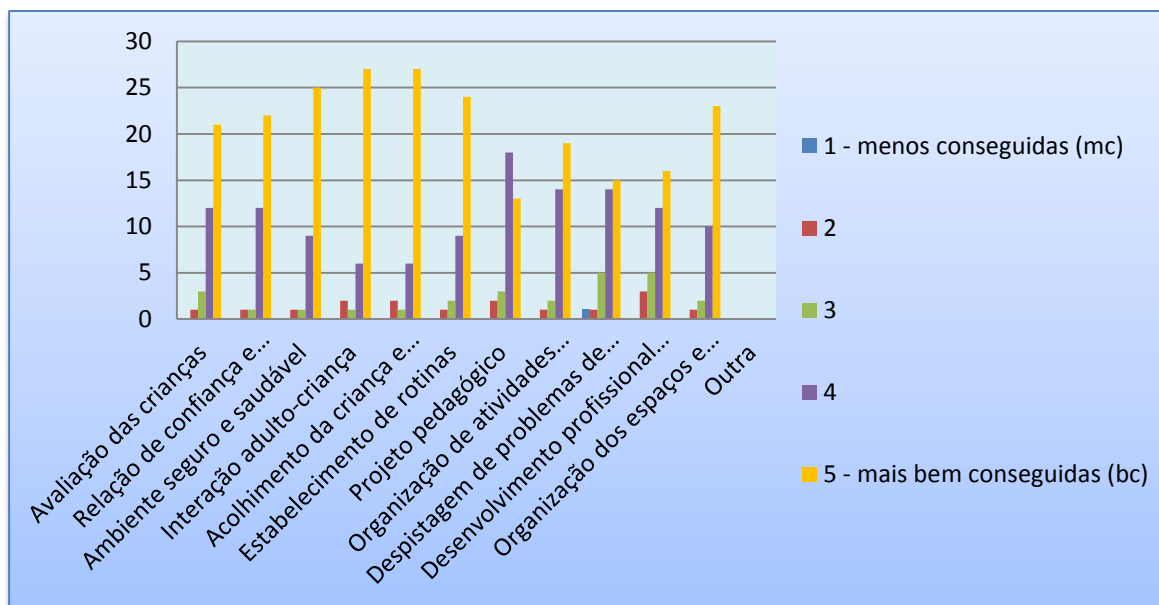
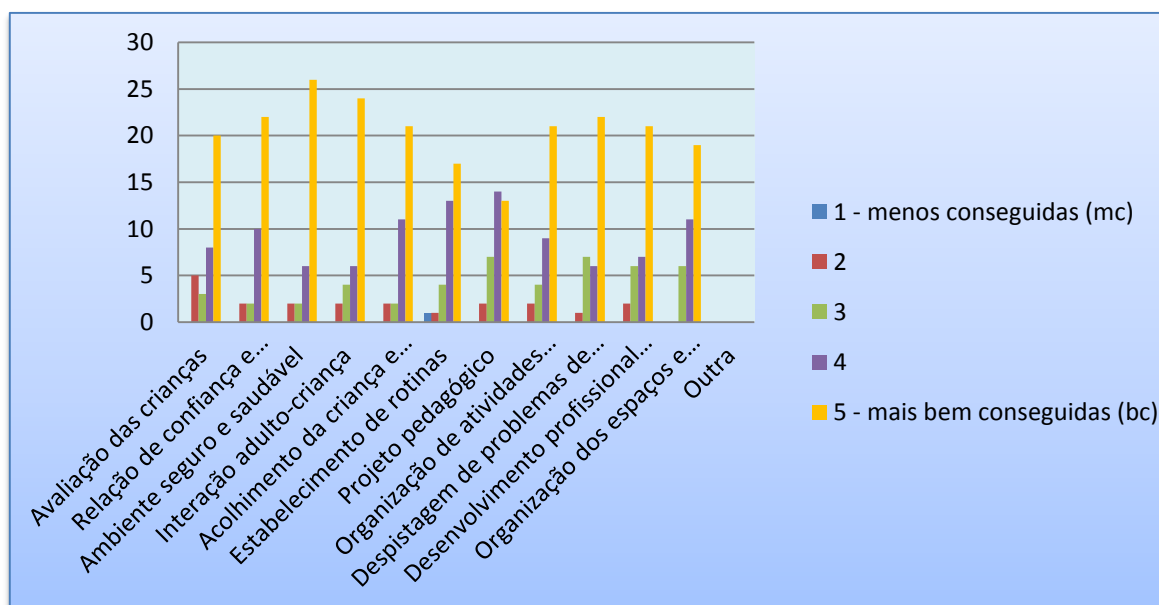


Figura 12 – Gráfico sobre os Domínios mais conseguidos no contexto sala (Perspetiva das Auxiliares de Ação Educativa)



Também aqui se constata que os domínios considerados como os mais relevantes no contexto creche são alcançados nas instituições representadas neste estudo. Tendo por base a opinião das educadoras verificamos que os domínios predominantes são: Ambiente seguro e estável, Interação adulto-criança e Acolhimento da criança e família, com uma média de escolha de 4,61. No que concerne às auxiliares apuramos que os resultados apesar de evidenciarem as mesmas escolhas são um pouco diferentes na parte respeitante aos domínios mais bem conseguidos. Assim o domínio “Ambiente seguro e saudável” obteve 72% de respostas com a concordância máxima contra 69% das educadoras, já o domínio de “Interação adulto-criança” alcançou 67% de respostas com a expressão total comparativamente aos 75% das educadoras.

Apesar de o ambiente seguro e saudável não ser considerado pelas inquiridas como sendo o domínio em que sentem maior necessidade de existir supervisão, esta conclusão é imediatamente rebatida no questionário. Este domínio é perfeitamente reconhecido como sendo o mais bem conseguido no contexto sala, mutuamente com o domínio da interação adulto-criança e acolhimento.

Através das suas interações diárias com os pais, outros membros da família, educadores, pares e outros adultos, bebés e crianças pequenas aprendem como os seres humanos agem e se tratam uns aos outros. Quando crescem com pais e educadores que contam conta deles de uma forma calorosa e respeitadora, as crianças aprendem a confiar nelas e nos outros, a ser curiosas e a explorar novos desafios de aprendizagens e aventuras (Post & Hohmann, 2011, p. 40).

Podemos afirmar que estes dois domínios são relevantes para um bom funcionamento na creche e para o incremento da sua qualidade. É evidente que estas interações permitem que a criança se sinta segura e psicologicamente preparada para explorar novos espaços, estes devem convidar a criança para a ação e para a reação, no entanto não devem criar, ao mesmo tempo, um repto ou exigências constantes. O espaço deve convidar com “subtileza” a criança a explorar o meio envolvente e este deve ser propício ao bom desenvolvimento da criança. Estes pequenos seres para além de se encontrarem em constante movimento e mutação de índole intelectual necessitam de um ambiente que lhes proporcione desenvolvimento. Para um ser que é pura ação é imperioso criar-lhe um ambiente rico para que se possa desenvolver em harmonia. Em jeito popular, muitas vezes para compreender uma criança é necessário ser-se também criança, pois elas nem sempre compreendem aquilo que as rodeia. Na creche educa-se essencialmente através do meio do ambiente, por isso é que as crianças devem estar perfeitamente integradas com toda a envolvência existente na creche para que possa

catapultar todo o seu conhecimento. O ambiente é como que uma atmosfera carregada de significados, onde a criança encontra os elementos indispensáveis para desenvolver as suas potencialidades e adaptar-se a todas as suas estações.

Torelli (1992, cit. por Post & Hohmann, 2011, p. 107) recorda-nos que “um espaço apropriado em termos desenvolvimentistas é concebido para ser emocionalmente apoiante tanto para as crianças como para adultos”.

“Assim, um ambiente psicologicamente confortável e reconfortante também inclui o aspecto prático e a conveniência- coisas que façam com que o ambiente funcione para os adultos” (Post & Hohmann, 2011, p. 107).

Depois de interiorizarmos estas duas afirmações facilmente retiramos a relação que os inquiridos não vêm a supervisão apenas como uma forma avaliativa e posteriormente refletida sobre as práticas utilizadas. Torna-se imperioso associar a supervisão a outros significados e enaltecer sobremaneira a sua componente formativa, pois como nos refere Alarcão e Tavares (2003) “o objeto da supervisão, que agora redefinimos, aponta assim para o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação dos novos agentes” (p.144).

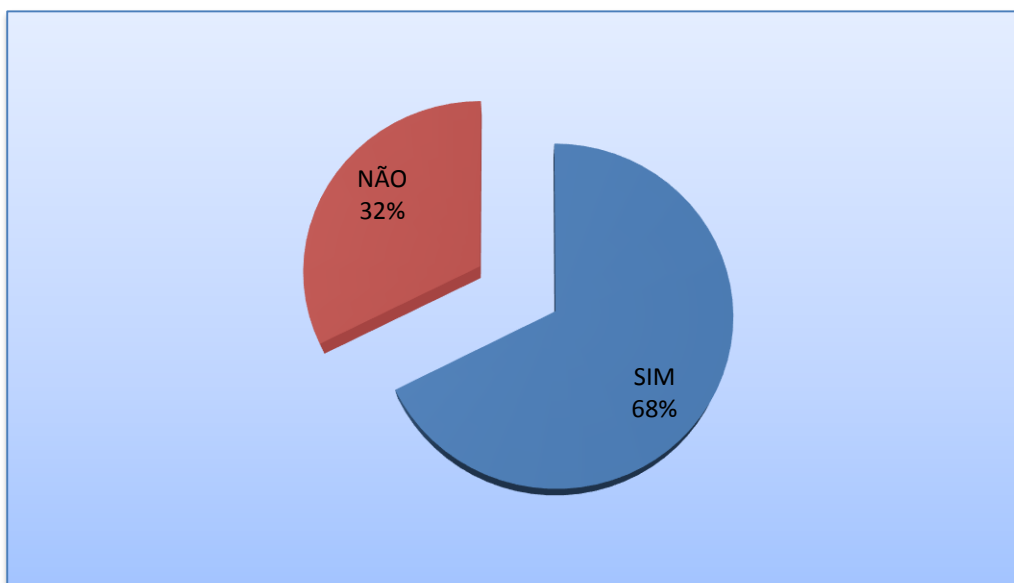
Ao percebermos a forma como é interpretada, a supervisão pedagógica, do ponto de vista dos inquiridos, assume contornos muito peculiares pois distorcem não só a própria definição como também divagam pelos objetivos que esta pretende alcançar. Será necessário percorrer um longo e penoso caminho para que esta realidade seja prática corrente nas nossas escolas. Este percurso por analogia deve ser semelhante ao de um comboio que para em todas as estações e apeadeiros para largar e tomar passageiros, também a supervisão deve ser ministrada pelas nossas universidades e inculcada na formação individual de cada um de nós. Será perfeitamente benéfico que possa vir a fazer parte inclusivamente das disciplinas ministradas nas universidades. Deveremos formar especialistas nesta área e deixar de ser amadores neste tema, pois quando conseguirmos obter profissionais que aliem formação, conhecimento e prática o mundo obscuro da supervisão deixará de existir e toda a sociedade ganhará com isso, e o comboio chegará finalmente ao fim da linha.

5. Gostaria de ser supervisionado

Em última análise, e para finalizar a leitura dos dados obtidos, analisemos o gráfico que se segue. Este diagrama elucida-nos claramente sobre o mito que ainda

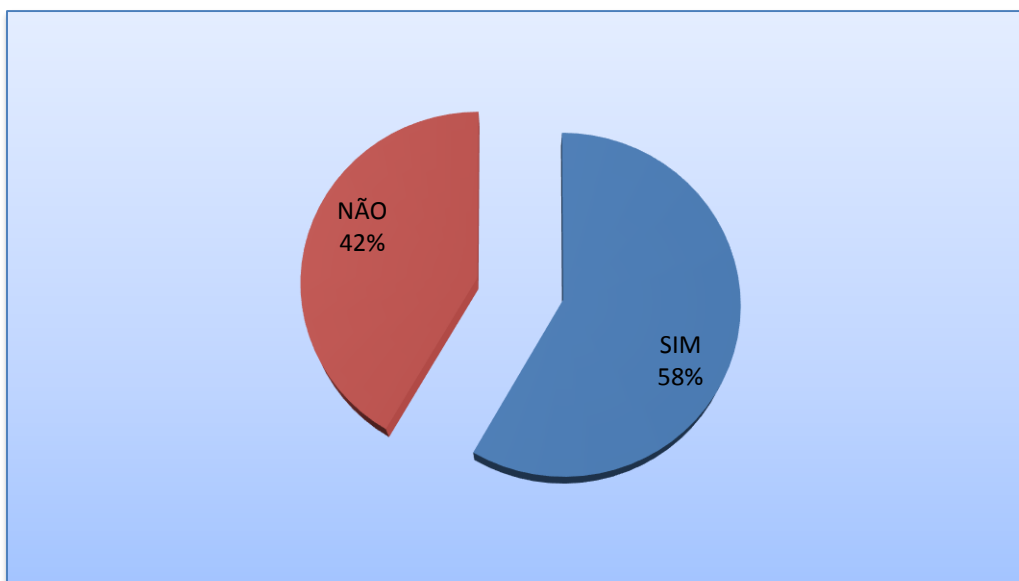
para sobre a supervisão. Para isso inquirimos as educadoras e as auxiliares de ação educativa se gostariam de ser supervisionadas e ao mesmo tempo se desejariam ser supervisores. Estudemos então os dois gráficos seguintes que se reportam se os inquiridos gostariam de ser supervisionados:

Figura 13 - Gostaria de ser supervisionado (Perspetiva das Educadoras)



Antes de incluirmos o gráfico respeitante à perspetiva dos Auxiliares de Ação Educativa faremos um pequeno interregno na investigação para lembrar a questão se “Como educador/a de infância/ auxiliar de ação educativa, acha pertinente existir supervisão pedagógica na creche?”, anteriormente analisada. Para não importunar o leitor e não causar transtorno na consulta dos dados referidos recapitularemos que 88% dos inquiridos achou importante ser supervisionado. Para continuarmos o estudo incluiremos então o gráfico respeitante à perspetiva das auxiliares para mostrarmos a nossa perplexidade nos dados obtidos.

Figura 14 – Gostaria de ser supervisionado (Perspetiva das Auxiliares de Ação Educativa)



Conforme os números expressos nos gráficos concluímos grosso modo que a vontade de ser supervisionada diminuiu drasticamente. Numa visão mais específica verificamos que nas educadoras 68% gostaria de ser supervisionada contra os 58 % das auxiliares de ação educativa. Do ponto de vista de não querer ser supervisionada obtemos que 32% das educadoras assume não querer ser supervisionada e 42% das auxiliares opta pelo mesmo diapasão.

Acreditamos que este desfasamento numérico existente nos dois grupos submetidos ao estudo advenha quiçá do conhecimento mais aprofundado que as educadoras possuem relativamente ao conceito de supervisão e da sua utilidade. Verificamos que a maioria das educadoras gostaria de ser supervisionada, pois tal ação permite-lhes corrigir as suas práticas pedagógicas, melhorar o seu desempenho funcional, interiorizar novas temáticas, adotar novas formas de por em prática os conteúdos propostos e proporcionar formação em alguns domínios que careçam de uma abordagem mais específica. A educadora da instituição n.º 14 menciona que o facto de ser supervisionada pode “ajudar no meu progresso profissional, sendo que vejo a supervisão como algo positivo e de crescimento profissional e não como uma forma de prejudicar o profissional”. Ao escamotear esta afirmação da educadora achamos importante ter focado a supervisão como algo que se pode melhorar e não como um instrumento que pode ser nefasto para o supervisionado.

Como temos vindo a referir a supervisão tem como objetivo ajudar. Se esta ação for efetuada de forma errónea pode ser destrutiva para o supervisando pois incutirá neste ultimo um sentimento de revolta e de falta de motivação. Sem querer repetir é preciso mudar o paradigma da supervisão para que num futuro próximo possamos colher todos os dividendos que ela nos pode oferecer. É importante que em consonância tentemos mudar a perceção que muitos profissionais têm da supervisão, pois o facto de diversos inquiridos não quererem ser supervisionado alegando que “confio plenamente em mim e no trabalho que faço. Deposito toda a responsabilidade e conhecimento pessoal e profissional em todo o meu trabalho” (Auxiliar da instituição n.º 18), espelha bem o tabu da supervisão pedagógica neste contexto. Ninguém duvida que os profissionais do sector se esforçam por serem responsáveis relativamente ao bom desempenho das suas funções, no entanto e para os mais séticos se verificarem que numa qualquer instituição se pratica corretamente a supervisão a competência desta escola sairá plenamente reforçada. A supervisão servirá também para que individualmente se possam corrigir eventuais falhas e posteriormente cada membro individualmente as aprimore e reflita sobre as mesmas para que esta mudança nos faça evoluir e conjuntamente com os outros contribuir para o engrandecimento da instituição.

A supervisão encara fundamentalmente dois níveis:

- 1.º- a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos;
- 2.º- o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua “influência na qualidade da vida da escola.

Oliveira-Formosinho conclui que “fazer supervisão não é apenas um processo meramente técnico. É um processo social em que as dimensões cognitivas e relacionais se conjugam instrumental e estrategicamente em função dos dois objetivos acima mencionados (Oliveira-Formosinho (2002), cit. por Vasconcelos, 2009, p. 94).

Quando inquiridos sobre o facto de um dia virem a ser supervisores obtivemos os seguintes dados:

Figura 15 - Gostaria de ser supervisor (Perspetiva das Educadoras)

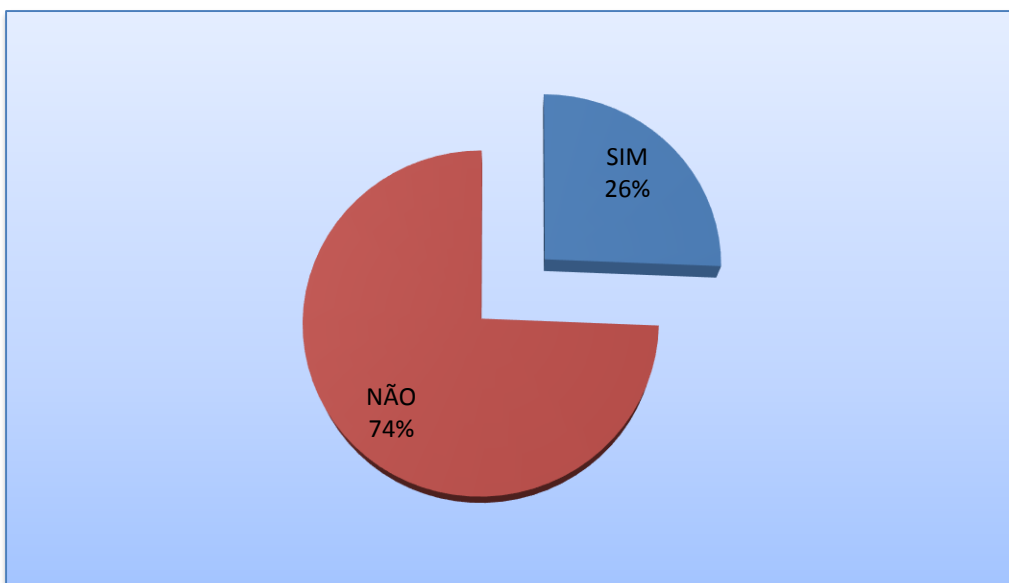


Figura 16 - Gostaria de ser supervisor (Perspetiva das Auxiliares de Ação Educativa)



Pegando num provérbio português que diz que “Quem não quer ser lobo não lhe veste a pele” (sabedoria popular) verificamos que do computo geral uma larguíssima

maioria não quer assumir este papel. Dissecando estes dados verificamos que nas educadoras apenas 26% referiu aceitar o papel de supervisor. Nas auxiliares, talvez por interiorizarem que na pirâmide hierárquica estão abaixo das educadoras a percentagem é unicamente de 8%. Genericamente e alicerçando estes resultados os dois grupos de estudo referiram que supervisionar não faz parte da sua profissão, não têm essa ambição, nem perfil/personalidade para ser supervisor. Voltam a encarar a supervisão, novamente, de forma negativa. Parafraseando a auxiliar da instituição n.º 8 “não concordo em supervisionar o trabalho de outras colegas. Cada grupo precisa de ter as suas estratégias”. Desta frase advém que a supervisão pode ser encarada como forma de intromissão nos afazeres dos outros.

É evidente que da parte dos inquiridos existe algum receio de ser supervisionado, no entanto este pavor aumenta consideravelmente quando se lhes pergunta se desejariam ser supervisores. Este estado de espírito preconceituoso sobre a supervisão provém, como referido pela auxiliar da instituição n.º 8, do facto de não considerarem a supervisão benéfica e que apenas servirá para criticar e alterar as suas rotinas. No entanto e mais uma vez se verifica a existência de muito desconhecimento sobre o tema. O supervisor deve desenvolver nos seus formandos várias capacidades e atitudes como as seguintes mencionadas:

- 1) Espírito de auto-formação e desenvolvimento.
- 2) Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência.
- 3) Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas.
- 4) Capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria.
- 5) Capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo.
- 6) Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos.
- 7) Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes.
- 8) Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo (Alarcão & Tavares, 2003, p.72)

O supervisor desempenha desta forma num papel relevante, pois irá ajudar-nos a refletir, interpretar e questionar a forma como a educadora e auxiliar desenvolvem as suas práticas. A supervisão implica que todos colaborem e cooperem, de forma a proporcionar troca de diferentes perspetivas sobre as suas experiências de vida e partilhem diferentes conhecimentos.

Ser supervisor não é possuir forçosamente um “perfil de líder”, como nos refere a auxiliar da instituição n.º26. Para Alarcão e Tavares (2003),

A liderança e domínio pessoal (*personal mastery*) é entendido como a capacidade de “saber o que se quer”, de conceber o que se deseja e de ser capaz de criar condições que encorajem os membros da organização a caminhar no sentido traçado. Este componente implica não apenas a capacidade de manter viva a motivação para continuar a reflectir sobre o modo como as nossas acções afectam o mundo que nos rodeia (p.139).

No contexto supervisão a liderança é necessária. Esta necessidade não deve ser sôfrega como aquela que é apregoada nos questionários, mas sim de forma partilhada e colaborativa entre os intervenientes envolvidos na supervisão, ou seja o supervisor deve liderar de forma a conhecer os projetos e reflexões do supervisionado, assim como também ter a capacidade de ser um bom líder, no sentido de haver desenvolvimento e formação em ambos.

Na perspetiva de Mota (2000) “o tipo de liderança mais eficaz, seria aquele denominado democrático, no qual o subordinado teria ampla possibilidade de opinar sobre o próprio trabalho, contribuindo para o seu aperfeiçoamento bem como estaria sujeito a um controle, por resultado e nunca por supervisão (p.24).

Contudo atualmente a função do supervisor na escola reflexiva é considerado como sendo um líder de comunidades aprendentes, “pois a sua função principal consiste em fomentar ou apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora que, traduzindo-se numa melhoria de escola, se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 149).

Finalizamos a análise desta questão com a resposta da educadora da instituição n.º 14, que é supervisora e que acumula o cargo de diretoria técnica da instituição “Como diretora pedagógica supervisiono as colegas e vejo nesse trabalho um crescimento de cada um e da própria instituição o que me dá bastante orgulho da equipa que tenho”. Também a educadora da instituição n.º 26 fala no trabalho de equipa quando escreve:

Sou coordenadora da creche, durante estes anos orientei todo o trabalho de equipa tendo em conta alguns princípios que considero fulcrais para que a equipa atinja os seus objetivos de forma serena e segura, procurando saber o que fazer, como fazer e avaliar.

Nesta perspetiva podemos concluir que a supervisão não está associada a um carácter fiscalizador, pelo contrário assume um papel de colaboração que proporciona ao trabalho de equipa a aquisição de novas aprendizagens.

Assim, a Supervisão Pedagógica conquista, largamente, um papel pró-ativo na organização social da escola mas principalmente contém um papel de intervenção entre profissionais. Num sentido mais circunscrito, a Supervisão Pedagógica assume-se igualmente como uma base comum de reflexão, aprendizagem e integração de saberes

e competências quer numa importância pedagógico-didática quer numa dimensão prático-moral.

Conclusões e Considerações finais

Após findarmos esta investigação, sentimo-nos satisfeitas pelos resultados obtidos. Na prossecução deste trabalho constatamos que ainda se encontra uma rejeição à supervisão pedagógica no seio da comunidade educativa relacionada com a creche. Com a elaboração deste trabalho esperamos ter contribuído para que a introdução desta vertente supervisiva, no contexto creche, se efetue. Todo o nosso labor assentou, essencialmente, na pesquisa e vivência profissional, apenas concretizável graças à colaboração dos profissionais que acederam participar nos inquéritos.

No correr da realização deste estudo, para além da expectativa criada, surgiram muitas dúvidas sobre o tipo de resultados que iriam ser obtidos. Agora que tudo terminou, podemos afirmar que a resposta aos questionários decorreu dentro da normalidade esperada e das respostas obtidas conseguimos retirar conclusões interessantes para complemento desta dissertação.

Consideramos este trabalho muito enriquecedor, fundamentalmente, para a nossa experiência profissional enquanto educadores. Todo o esforço despendido na obtenção de bibliografia subjacente à creche e à supervisão, aliado à pormenorização imposta na análise dos dados obtidos, permitiu-nos refletir, bastante, sobre as lacunas existentes no contexto educativo da creche. É com enorme mágoa que apuramos a falta de informação patenteada nos inquiridos neste estudo sobre o verdadeiro significado da supervisão pedagógica.

A creche é “uma realidade e uma necessidade para muitas famílias” (Portugal, 2000, p.85). Tem como objetivos fundamentais proporcionar o acompanhamento específico da criança num clima de segurança afetiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global, ou seja, físico, motor, cognitivo e afetivo, e ainda colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o percurso educativo e evolutivo de cada criança. Para a creche ser um contexto educativo por excelência, temos de compreender todas as dimensões pedagógicas e a sua inerente concretização na prática. Deverão ser requeridas oportunidades continuadas de formação específica, avaliação, reflexão e claro de supervisão nesta valência. Uma das dimensões consideradas mais bem conseguidas no contexto creche pelos inquiridos é o meio ambiente, também este foi considerado por nós pertinente pois é visto como meio “facilitador” para aquisição das aprendizagens que se desenrolam no contexto sala de “aula”. Esta importância dada ao espaço físico apenas é exacerbada, vagamente, no contexto teórico. No entanto, para quem trabalha ou já trabalhou em contexto creche

sabe o quanto é importante a relação existente entre a aprendizagem e a descoberta do espaço físico.

Na perspetiva de Oliveira-Formosinho e Araújo (2013),

A criação e manutenção de um ambiente seguro e apoiante é considerada uma condição básica, pelo evitar da eclosão de conflitos devido à inexistência de espaço ou materiais suficientes ou pelo facto das rotinas e interações não proporcionarem um grau adequado de apoio à criança (p.52).

Outro aspeto verificado, que deve ser evidenciado, prende-se com os domínios com necessidade de supervisão pedagógica. Neste aspeto ressalta à vista que as educadoras consideram a despistagem de problemas de desenvolvimento da criança como o domínio mais escolhido por este conjunto de profissionais, com 60% concordância total. Ainda sobre este domínio e no tocante às auxiliares de ação educativa verificamos que esta dimensão foi a segunda com maior concordância total no leque de escolha, com uma percentagem de 59%, sendo unicamente superada pelo domínio interação adulto criança que obteve 64% de concordância total. Tal evidência leva-nos a concluir que os problemas de desenvolvimento da criança merecem uma atenção redobrada por parte dos profissionais que trabalham em contexto creche no sentido de que quanto mais precocemente forem identificados maiores probabilidades de sucesso existem na sua debelação. A identificação de sinais de alarme, em crianças com ou sem fatores de risco conhecidos, facilitará o diagnóstico e a intervenção atempada nas perturbações do desenvolvimento.

Outro aspeto a considerar prende-se com o domínio da avaliação enquanto necessidade de supervisão pedagógica. Na globalidade da amostra este domínio alcançou 60% de concordância total verificando-se que avaliação e supervisão andam de mãos dadas no ponto de vista das pessoas inquiridas neste trabalho.

Importa evidenciar que apesar de 88% da amostra escolhida considerar pertinente existir supervisão pedagógica em contexto creche. Na pergunta sobre quem deve fazer esta mesma supervisão, 67% desta amostra referiu que devem ser os educadores de infância, que trabalhem no mesmo contexto educativo a efetuá-la. Contrariamente, quando inquiridos sobre se queriam ser supervisores ambos os grupos de estudo responderam de forma inequívoca que não gostariam de ser supervisores (74% educadores e 92% auxiliares de ação educativa).

Neste sentido, se compreendermos que a aprendizagem ao longo da vida é cada vez mais uma necessidade emergente da profissão docente para fazer face às exigências da sociedade do conhecimento e da diversidade cultural, então entenderemos igualmente que a importância da formação inicial de educadores se

torna, no contexto atual, ainda mais relevante e incitadora de práticas pedagógicas inovadoras, até para a especificidade da creche.

A verificar-se a implementação da supervisão no contexto creche estipularia que os supervisores orientassem os supervisados nas práticas letivas, e conjuntamente refletissem sobre este e outros domínios considerados relevantes para o bom funcionamento da creche. A supervisão foi considerada, pela grande maioria dos inquiridos, como sendo pertinente no contexto educativo creche, pois contribui para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, ao ponto de acreditar a creche junto da sociedade. Apesar da relevância do nosso estudo, da amostra escolhida, apenas, concluímos que das poucas instituições onde efetivamente existe supervisão, as práticas utilizadas resumem-se, unicamente, às orientações dadas pela Diretora Técnica.

A presença de supervisão pedagógica no contexto creche proporcionaria o inerente apoio pedagógico, efetuado por alguém mais experiente, possuidor de conhecimentos mais abrangentes/específicos e disponível para partilhar estas mais-valias com outros profissionais menos qualificados. É relevante que o supervisor acompanhe os supervisados, os motive e direcione nos vários momentos/fases da carreira, promovendo sempre o seu desenvolvimento sustentado.

Segundo as educadoras e auxiliares inquiridas a supervisão não deverá ser feita por alguém com formação e qualificado em supervisão pedagógica, mas por educadores de infância, que trabalhem no mesmo contexto educativo, por serem, realmente, quem conhece pormenorizadamente toda a realidade e vivência da própria instituição onde exercem funções. De acordo com a legislação em vigor, à coordenadora ou à diretora técnica compete exercer a função supervisiva, no entanto se quisermos ser objetivos verificamos que uma educadora com experiência em creche é quem, efetivamente conhece a realidade, problemas e dificuldades emergentes do dia-a-dia. Importa reter que um profissional com formação em supervisão é, sem dúvida alguma, uma mais-valia para o desenvolvimento da instituição e dos seus profissionais repercutindo-se este progresso nas crianças.

Da análise das respostas obtidas pelos inquiridos e após refletirmos sobre as mesmas apuramos que a supervisão, no contexto creche, deveria ser um trabalho de colaboração entre pares, pois esta atitude prestativa contribuiria para a edificação de aprendizagens complementares e eficazes. A colaboração entre pares, entenda-se entre supervisor e supervisado, proporciona um emergente e consentâneo propósito qualitativo emparelhado entre o crescimento profissional do supervisado e melhoria da creche em tudo aquilo que de melhor oferece às crianças (desenvolvimento, aprendizagem e bem estar).

Como defende Alarcão (2009):

A supervisão do século XXI terá fundamentalmente duas características. Uma característica que chamam democraticidade na segunda característica que chamam de liderança com visão. Democraticidade, porque é uma supervisão baseada na colaboração entre professores, em decisões participadas, e na prática reflexiva, visando profissionais auto-dirigidos ou se quiserem (...) autónomos” (p.119).

A existir este tipo de supervisão era importante que não se confinasse unicamente à creche e que fosse alargado, também, ao pré-escolar. Quebrando um pouco o seguimento desta explanação importa ressaltar, sem nos imiscuirmos nos métodos adotados pelos profissionais do setor na procura incessante pela atualização de conhecimentos e respetiva complementaridade formativa, é por nós constatado que muitos educadores e auxiliares não se predispõem a assimilar novos conhecimentos, bastando para o efeito realizar simples atividades como frequentar ações de formação ou simplesmente a ler revistas da especialidade para readquirirem novos conhecimentos e métodos de trabalho. O processo de supervisão deve ser realizado por alguém que constitua uma relação de colaboração com o supervisionando, uma relação de entreajuda que permita questionar a análise e a reflexão dos atos praticados. Torna-se importante que a supervisão assuma ainda uma atitude crítica que encontre soluções de inovação, transformação e mudança. É desejável que exista uma partilha de conhecimento entre supervisor e supervisionando. Para que a prática da supervisão seja bem-sucedida deve ser criada uma relação salutar de empatia entre as partes intervenientes.

Se os professores trabalharem em cooperação estarão numa posição privilegiada para resguardarem as suas teorias e práticas e alcançarem todas as metas que necessitam dos investigadores profissionais. A supervisão do trabalho pedagógico entre os diversos intervenientes deverá ser capaz de desenvolver as capacidades de cada profissional para que se ajustem à realidade individual de cada caso.

A existência de trabalho de equipa e reflexão sobre a ação, diálogo crítico e construtivo farão melhorar os conhecimentos individuais. Esta troca de ideias conduzem a que cada professor repense nos seus conceitos e por vezes, abandone concepções prévias, tentando desenvolver outras, para crescer profissionalmente.

Na perspetiva de Sá- Chaves (1994, cit. por Alarcão & Canha, 2013, p.31),

Na supervisão se trata de uma prática acompanhada, iterativa, colaborativa e reflexiva que tem como objetivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitem enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada ato educativo.

Tendo em conta o rácio do universo de estudo, podemos afirmar que o número de respostas obtidas pelas auxiliares foi relativamente baixo comparativamente ao número de respostas dadas pelas educadoras, o qual é perfeitamente satisfatório. Observando o papel que ambas categorias profissionais desempenham na creche os resultados obtidos ficaram aquém dos desejáveis fazendo com que o estudo possa vir a ser complementado no futuro com uma amostra mais alargada, quem sabe se a nível nacional, e nessa altura poderemos contar com um maior préstimo destes intervenientes específicos, para a realização de inquéritos desta natureza. Importa, pois, equacionar a realização de ações de formação junto deste público-alvo para que o paradigma da supervisão se altere neste sector.

Este estudo ajudou-nos a repensar as práticas das educadoras em contexto creche, pois para além de nos elucidar sobre a sua importância no desenvolvimento saudável das crianças, a organização do meio ambiente é crucial para o incremento da qualidade neste escalão académico, muitas vezes relegado para segundo plano e tão importante no desenvolvimento de uma sociedade.

Um aparte que importa reter, com a realização deste trabalho foi-nos proporcionado conhecer pessoalmente a Professora Doutora Isabel Alarcão, tida no meio como uma grande referência na supervisão. A sua vasta experiência elucidou-nos bastante sobre a importância da colaboração entre colegas na prossecução de vários objetivos comuns em prol da comunidade escolar.

O processo de supervisão deve ser realizado por alguém que constitua uma relação de colaboração com o supervisionando, uma relação de entreajuda que permita questionar a análise e a reflexão das ações praticadas. Torna-se importante que a supervisão assuma ainda uma atitude crítica que encontre soluções de inovação, transformação e mudança. É desejável que exista uma partilha de conhecimento entre supervisor e supervisionando. Para que a prática da supervisão seja bem-sucedida deve ser criada uma relação salutar de empatia entre as partes intervenientes.

Quem sabe numa próxima oportunidade se poderá contar com um maior préstimo destes intervenientes para realizar inquéritos direcionados para as suas práticas em contexto creche. Importa equacionar a realização de ações de formação para que o paradigma da supervisão se altere.

Este estudo ajudou-nos a repensar as práticas das educadoras em contexto creche, pois para além de nos elucidar sobre a sua importância no desenvolvimento saudável das crianças, a organização do meio ambiente é crucial para o incremento da qualidade neste escalão académico, muitas vezes relegado para segundo plano e tão importante no desenvolvimento de uma sociedade.

Se os professores trabalharem em cooperação estarão numa posição privilegiada para resguardarem as suas teorias e práticas e alcançarem todas as metas que necessitam dos investigadores profissionais. A supervisão do trabalho pedagógico entre os diversos intervenientes deverá ser capaz de desenvolver as capacidades de cada profissional para que se ajustem à realidade individual de cada caso.

Tendo por base a nossa mostra de estudo verificamos que a supervisão, ainda, se encontra pouco presente na rede de creches estudadas, contudo estamos certos que com o decorrer do tempo tal prática irá ser adotada por estas instituições. Almejamos que no futuro próximo, a supervisão possa ser entendida como um processo essencial à construção de uma visão da educação mais consentânea com a realidade atual.

Em jeito de sumula final, entende-se assim que a prática da supervisão é aprender a reaprender, formar-se através da transformação, construir-se pela reconstrução constante, mostrar-se ao outro para se observar a si mesmo, pensar-se através da reflexão, responsabilizar-se e responsabilizar os outros pela aprendizagem que se pretende concretizar, e apesar de tudo, manifestar uma atitude de discernimento e comprometimento pelo ato de educar.

Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *A escola reflexiva e supervisão, uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). (Org.). *Formação Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artemed.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogia, Lda.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J., (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Col. de Ciências da Educação e Pedagogia. (2.^a ed.) Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, M.J. (2010). *Editorial-Pretextos-Revista do Instituto da Segurança Social, 40, 4-8*.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão. In I. Alarcão, (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*, 94-95. Porto: Porto Editora.
- Barbosa, M. C. S. (2001). *Organização do espaço e do tempo na escola infantil*, 110-113. Porto Alegre: Artmed.
- Barbosa, M. C. S. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação*. Porto Alegre: Artmed.

- Bairrão, J. (1998), O que é a qualidade em Educação Pré- Escolar? In Katz, L. et. al. *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (Cap.II, pp. 47-87). Ministério de Educação. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Batista, M. F. (2012). *O papel do supervisor na criação e na dinamização de uma cultura reflexiva e colaborativa numa instituição particular de solidariedade social*. (Tese de Mestrado em Ciências da Educação especialização em Supervisão Pedagógica). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto.
- Bogdan, R. C. & Bilken, S.K., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brikcman, N. A. & Taylor. S. (1996). *Supporting young Learners*. Michingan: High/Scope Press Ypsilanti.
- Bronwen, C. & Santos, L. (2013). Bem-vindos ao nosso mundo: por que é preciso fazer mais pelas crianças europeias com menos de três anos. *Infância na Europa Edição Especial 2013*, 4-6.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores In: Campos, B. P. (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp.40-50). Porto: Porto Editora/ INAFOP.
- Coelho, A.M.S. (2004). *Educação e cuidados em creche. Conceptualizações de um grupo de educadores*. (Tese de Doutoramento em das Ciências da Educação). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Davidson, F. & Maguin, P. (1983). *As creches – Realização funcionamento vida e saúde da criança*. Lisboa. Editora Portugueses de Livros Técnicos e Científicos, Lda.
- Decreto-Lei n.º 119/83 de 25 de fevereiro – definição das creches familiares.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. - Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico).
- Decreto-Lei n.º 316-A/2000, de 07 de dezembro – a tutela das creches passa para alçada da segurança social.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril – avaliação do desempenho do docente.
-

Despacho Normativo n.º 99/89 de 27 de Outubro. Diário da República – I Série.
Ministério do- Avaliação Emprego e da Segurança Social. Lisboa.
(Aprova as Normas Reguladoras das Condições de Instalação e
Funcionamento das Creches com Fins Lucrativos).

Enciclopédia Geral da Educação, 2000. Lisboa, Liarte.

Figueiredo, M. P. (2013). *Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação inicial de educadores de infância* (Tese de Doutoramento em Educação, especialidade em Didática e Desenvolvimento Curricular). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Formosinho, J., Machado, J. & Oliveira-Formosinho J. (2010) Formação, Desempenho e Avaliação de Professores. Mangualde: Edições Pedagogo.

Formosinho, J. (2011). *Educação das crianças até aos três anos – algumas lições de investigação*. In Actas do Seminário *A Educação das crianças dos 0 aos 3 anos* (pp.78-80). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Goldschmied, E., & Jackson, S. (1994). *People under three: Young children in day care*. London: Routledge.

Granger, M. J., (1976). *Guia para a montagem e o funcionamento de uma creche*. Lisboa: Editora: Moraes Editores.

Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa das Escolas*. Lisboa: Edições Asa.

ISS, (2007) *Manual de Processo-Chave Creche*.

Lei n.º5/77, de 01 de fevereiro, se consagrou a educação pré-escolar, destinada às crianças dos 3 aos 5 anos de idade, em horário parcial (5 horas diárias).

Lei n.º6/77, de 01 de fevereiro, alterando este paradigma académico, passando a instituir e a incrementar a terminologia, educadores e não educadoras.

Ludovico, O. (2007). *Educação pré-escolar: currículo e supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.

Ministério da Educação (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.

- Ministério de Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Nabais, M. S. (2014). *Avaliação da Qualidade em Creche: Implicações e resultados da aplicação do Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais - Creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social* (Tese de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Administração Escolar). Instituto Politécnico de Lisboa Escola Superior de Educação de Lisboa
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (1998). *Modelos Curriculares para a educação de infância*. (2.ªed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002). *A supervisão na formação de professores II – da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto Editora.
- Osório, J. (2011). *O supervisor na educação pré-escolar – um olhar multidimensional numa instituição de educação e ensino particular e cooperativo* (Tese de Mestrado em Ciências da Educação especialização em Supervisão Pedagógica). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Consultada em 7 de março de 2014, disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/581>.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. & Lopes, S. E. (2011). *Métodos e Técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pardal, L.A. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, este será exigido a todas as creches, como forma de compromisso com a qualidade.
- Portaria n.º 352/86, de 10 de junho são criados os cursos de formação de professores, acrescentando desde então a componente letiva de Prática Pedagógica.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

- Portugal, G. (2011). *No âmago da educação em creche- o primado das relações e a importância dos espaços*. In Conselho Nacional de Educação, Educação da criança dos 0 aos 3 anos, (pp.47-60). CNE Lisboa.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rizzo, G. (1988). *Educação Pré-Escolar*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- Rizzo, G. (1991). *Creche: Organização, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora.
- Rocha, M., et. al. (1996). *Condições de Implementação – Localização, Instalação e Funcionamento*. Direção de Ação Social /Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo. Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, E. (2010). *Perspetivas em torno do (s) conceito (s) de criança e as suas implicações pedagógicas*. Artigo Científico.
- Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão: Conceções e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão – contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Unidade de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Santos, A. (2003). *Editorial-Pretextos-Revista do Instituto da Segurança Social*, 3, 6-9.
- Sousa, J. (2006). *Editorial-Pretextos, Revista do Instituto da Segurança Social*, 2, 5-8.
- Vasconcelos, T. (2000). *Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal: O educador como Gestor do Currículo*. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º55, Lisboa: Ed. APEI.

Vasconcelos, T. (2006). *A educação de infância: Propostas de reflexão para um debate nacional sobre educação*. (Relatório). Consultado em 5 de março de 2014, disponível em dne.cnedu.pt.

Vasconcelos, T. (2009) *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e de competências*. Edições Colibri: Instituto Politécnico de Lisboa

Vasconcelos, T. (Rel.). (2011) - Recomendação n.º 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Vasconcelos, T. (2013). Os pioneiros: integração de “educação” e “cuidados” na Escandinávia e na Eslovénia. *Infância na Europa Edição Especial 2013*. 4-9.

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.

Zapata, J. (2008). *Supervisión y monitoria pedagógica*. [Relatório]. Consultado em 7 de março de 2014, disponível em http://www.ucss.edu.pe/cesed/biblivirtual/gpedagogica/supervision_educativa_monitoreo1.pdf.

Questionário sobre supervisão pedagógica em creche

O presente questionário insere-se no âmbito de um trabalho destinado ao Mestrado de Supervisão Pedagógica, da Escola Superior de Educação de Viseu, orientado pela Doutora Esperança Ribeiro, com coorientação da Doutora Maria Figueiredo. Através do mesmo pretende-se compreender as perspetivas dos educadores e auxiliares sobre a Supervisão Pedagógica em creche.

A sua colaboração é essencial. Pretende-se que responda com sinceridade, uma vez que os dados fornecidos são anónimos e destinam-se apenas a fins académicos. Não existem respostas certas nem erradas, apenas as que melhor expressam a sua opinião.

Muito obrigada!

Parte I

Dados de caracterização pessoal e profissional

(Instruções de preenchimento: Por favor, assinale com um X as opções que expressam a sua opinião, ou escreva nos espaços destinados para o efeito quando solicitado).

1. Idade: ____ (anos)
2. Sexo: F M
3. Tempo de serviço: _____ (anos)
4. Tempo de serviço em creche: _____ (anos)
5. Habilitações académicas: Ensino Secundário Bacharelato Licenciatura Mestrado
Outra Qual? _____
6. Qual é a sua função na creche?
Auxiliar de ação educativa
Educador(a) de Infância

Parte II

Dados de opinião do/a educador/a e auxiliar de ação educativa

(Instruções de preenchimento: Por favor, assinale com um X as opções que expressam a sua opinião, ou escreva nos espaços destinados para o efeito quando solicitado).

- De acordo com as seguintes afirmações, expresse a sua concordância sobre o que é a supervisão pedagógica, sabendo que 1 = discordo totalmente (dt) e 5 = concordo totalmente (ct).

	1(dt)	2	3	4	5(ct)
Formação					
Gestão/ administração					
Desenvolvimento					
Colaboração					
Regulação					
Monitorização					
Liderança					
Avaliação					
Verificação/Fiscalização					
Outra: _____					

- Expresse a sua concordância sobre a finalidade/ objetivos da Supervisão Pedagógica na prática dos educadores e auxiliares em creche, de acordo com as seguintes afirmações, sabendo que 1 = discordo totalmente (dt) e 5 = concordo totalmente (ct).

	1(dt)	2	3	4	5(ct)
Contribuir para a formação pessoal e profissional do supervisionado					
Organizar as situações e recursos de modo eficiente, implicando tomadas de decisão, planejar e controlar					
Contribuir para o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar					
Ser capaz de motivar, influenciar e guiar o supervisionado nas suas práticas					
Monitorizar e acompanhar regularmente as práticas e programas baseado na observação e recolha de dados					
Regular os processos de ensino e aprendizagem					
Influenciar e guiar o supervisionado numa determinada ação					
Verificar o cumprimento de uma norma estabelecida e atuar de forma punitiva ou preventiva					
Atribuir um valor baseado na recolha de dados na comparação e na interpretação					
Outra: _____					

- Que experiências de Supervisão Pedagógica existem na sua instituição na valência creche?

4. Como educador/a infância / auxiliar de ação educativa, acha pertinente existir supervisão pedagógica na creche?

Sim

Não

4.1 Porquê?

--

5. Se existir supervisão pedagógica na creche por quem considera que deve ser feita? Assinale a sua concordância, sabendo que 1 = discordo totalmente (dt) e 5 = concordo totalmente (ct).

	1 _(dt)	2	3	4	5 _(ct)
Educadores de infância, que trabalhem no mesmo contexto educativo					
Educadores de infância, que trabalhem noutra contexto educativo					
Profissionais com outra formação (professores do ensino superior, técnicos, etc.), externos à instituição					
Profissionais com outra formação (professores do ensino superior, técnicos, etc.), da mesma instituição					
Profissional qualificado que assuma funções exclusivas da Supervisão Pedagógica					
Outra: _____					

5.1 Porquê?

--

6. De acordo com as seguintes afirmações, assinale quais os domínios da ação pedagógica em creche em que sente necessidade de supervisão, sabendo que 1 = discordo totalmente (dt) e 5 = concordo totalmente (ct).

	1(dt)	2	3	4	5(ct)
Avaliação das crianças					
Relação de confiança e abertura com os pais					
Ambiente seguro e saudável					
Interação adulto-criança					
Acolhimento da criança e família					
Estabelecimento de rotinas					
Projeto Pedagógico					
Organização de atividades pedagógicas que promovam o desenvolvimento holístico da criança					
Despistagem de problemas de desenvolvimento da criança					
Desenvolvimento profissional e práticas reflexivas					
Organização dos espaços e materiais					
Outra: _____					

6.1 Justifique por favor a sua resposta, especificando as maiores necessidades de supervisão.

7. Das seguintes dimensões/domínios, quais considera serem as mais bem conseguidas no seu contexto, sabendo que 1 = menos conseguidas (mc) e 5 = mais bem conseguidas (bc).

	1(mc)	2	3	4	5(bc)
Avaliação das crianças					
Relação de confiança e abertura com os pais					

Ambiente seguro e saudável					
Interação adulto-criança					
Acolhimento da criança e família					
Estabelecimento de rotinas					
Projeto Pedagógico					
Organização de atividades pedagógicas que promovam o desenvolvimento holístico da criança					
Despistagem de problemas de desenvolvimento da criança					
Desenvolvimento profissional e práticas reflexivas					
Organização dos espaços e materiais					
Outra: _____					

8. Gostaria de ser supervisionado/a?

Sim

Não

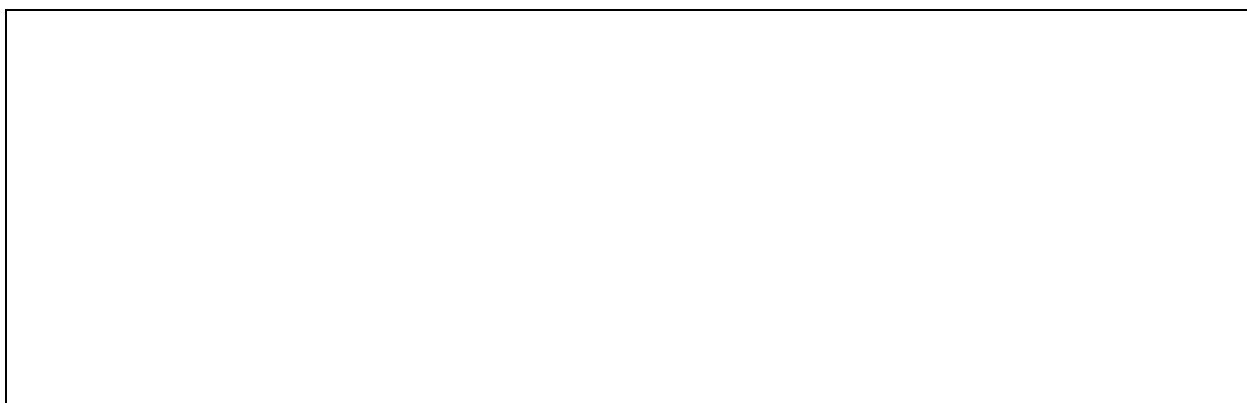
8.1 Porquê?

9. Gostaria de ser supervisor/a?

Sim

Não

9.1 Porquê?



Bem-haja pela sua colaboração.

Paula Cristina Correia Teixeira

Aluna do Mestrado em Supervisão Pedagógica
da Escola Superior de Educação de Viseu
do Instituto Politécnico de Viseu

Exmo. Sr. Diretor

ASSUNTO: Pedido de Colaboração (Inquérito por Questionário - Supervisão Pedagógica em Creche)

Paula Cristina Correia Teixeira, a frequentar o 2º Ano do Mestrado em Supervisão Pedagógica, na Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), vem, por este meio, solicitar a colaboração da instituição a que V. Excelência preside para a realização do seu trabalho final, relativo às representações dos profissionais que trabalham em creche sobre a temática da supervisão. A investigação tem como orientadora e co-orientadora respectivamente Professora Doutora Esperança do Rosário Ribeiro e da Doutora Maria Figueiredo da ESEV.

A colaboração solicitada concretiza-se na autorização para efeitos de resposta a um inquérito, na área da supervisão, junto do pessoal docente e auxiliares de ação educativa com funções em creche.

Caso necessite de algum esclarecimento, contate-me pelo 963918304 ou pelo endereço eletrónico paulacorreiateixeira@gmail.com.

Grata pela atenção dispensada, subscrevo-me agradecendo desde já a disponibilidade, com os melhores cumprimentos,

Viseu, ____ de março de 2014

(Paula Teixeira)

