

SUPERVISÃO E PROMOÇÃO DE QUALIDADE EDUCATIVA: O PONTO DE VISTA DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA SOBRE AS SUAS SUPERVISORAS

Teresa Vasconcelos

Escola Superior de Educação de Lisboa

Resumo Partindo da constatação emergente de um estudo anterior de que a supervisão pedagógica se revela um factor determinante na qualidade educativa em estruturas para a infância, procurou-se conhecer as perspectivas de um grupo de educadoras supervisionadas sobre as respectivas supervisoras. Parte-se de concepções de supervisão reflexiva crítica para perspectivas de análise institucional e de fortalecimento de poderes pessoais e de auto-realização. Realizaram-se entrevistas individuais e um «focus group» com educadoras de três jardins de infância numa freguesia da área da Grande Lisboa servindo populações carenciadas, tendo-se elaborado processos de análise de conteúdo. Serão apresentados os temas emergentes das entrevistas às educadoras que se cruzarão com os dados das entrevistas às supervisoras. A participação democrática e os mecanismos de construção de cidadania serão ressaltados e as vozes emergentes das entrevistas serão analisadas à luz das perspectivas das mulheres face ao trabalho, à participação e à liderança.

Palavras-chave mulheres e supervisão pedagógica, participação democrática, cidadania.

1. Introdução

Partindo da constatação emergente de um estudo anterior (Vasconcelos *et al.*, 2002) de que a supervisão pedagógica se revela um factor determinante na qualidade educativa em estruturas para a infância, procurou-se conhecer as perspectivas de três educadoras de infância, com funções de coordenação nos respectivos estabelecimentos, sobre o seu papel enquanto supervisoras. Tomando como ponto de partida as concepções de Alarcão e Tavares (1987) que afirmam que a *supervisão pedagógica* é o processo em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional, ampliou-se esta perspectiva de supervisão para incluir perspectivas reflexivas (Alarcão, 1996), críticas (Smith, 1988; Cortesão, 1991) e, mais recentemente, a perspectiva de Sá-Chaves (2000) que preconiza

«o alargamento da relação didáctica e dual supervisor/supervizando para uma concepção que admite, como princípio, a importância de outros contributos de outras fontes de informação, de outras formas de conhecer, que não se reduzem simplisticamente à ideia de alguém, que supostamente sabe, poder transmitir o seu saber a alguém que, também supostamente, não sabe» (*ibidem*: 12).

Entendeu-se a supervisão como um processo emancipatório através do qual os professores são capazes de se apoiar mutuamente e ganhar controlo sobre as suas próprias vidas.

2. O Estudo

Na sequência do estudo anteriormente mencionado (Vasconcelos *et al.*, 2002) entrevistaram-se três directoras de jardins de infância situados numa freguesia da área da Grande Lisboa servindo populações carenciadas, a viver em bairros de realojamento social. Dois dos jardins de infância pertencem à rede pública do Ministério da Educação; o terceiro (que inclui uma valência de creche) é uma estrutura da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. Procuravam-se as perspectivas das educadoras responsáveis – supervisoras – sobre o seu próprio trabalho. Realizaram-se ainda entrevistas individuais e uma entrevista de grupo (ao estilo de um *focus group*) a algumas das educadoras que trabalhavam sob a coordenação das supervisoras mencionadas, com o objectivo de obter o seu ponto de vista sobre os processos de supervisão para a promoção da qualidade educativa.

A leitura sistemática e repetida das entrevistas às três directoras, fez emergir as suas perspectivas que foram tratadas a partir de processos de análise de conteúdo (Bardin, 1995; Bogdan e Biklen, 1994), os quais deram origem, por sua vez, a um conjunto de seguintes temas emergentes:

- Relação humana;
- Liderança;
- Questões administrativas;
- Dinamização pedagógica;
- Sentido para o trabalho.

Os temas emergentes serão apresentados separadamente, ilustrados com fragmentos dos discursos das supervisoras, a quem foram atribuídos os nomes de Alice, Beatriz e Carmo, cruzadas com as perspectivas das educadoras de que são responsáveis. Estas *vozes* emergentes das entrevistas serão analisadas à luz das perspectivas das mulheres face ao trabalho, à participação e à liderança.

3. Resultados: As Vozes das Supervisoras

3.1. Relação Humana

A minha preocupação principal é muito relacional; portanto, eu acho que numa casa destas as pessoas é que são importantes
(Alice)

Para Alice, a directora da instituição tutelada pela Misericórdia de Lisboa, a preocupação com a qualidade das relações entre os adultos que trabalham na insti-

tução é decisiva para a qualidade do trabalho pedagógico com as crianças. Considera que: *a minha preocupação principal é muito relacional; portanto, eu acho que numa casa destas as pessoas é que são importantes... como é que as pessoas crescem e qual é o meu papel no crescimento delas... a minha preocupação principal não é ver o que as pessoas fazem, é ver o que as pessoas sentem*. Alice demarca-se de um papel de supervisão («vigilância») mais tradicional para investir nas pessoas como seres «aprendentes», que pensam por si, estando interessada em entender e aprofundar o seu papel no processo de as ajudar a crescer humana e profissionalmente. E não esquece que, para além do «eu profissional» há um «eu pessoal» que também tem que crescer e expandir-se. Pelo seu lado, as educadoras do centro que dirige afirmam: *O perfil de um director... tem que estar atento ao que as pessoas sentem, se há algum problema latente... essa sensibilidade deve fazer parte do perfil da pessoa que está à frente do estabelecimento, tem que gerir o estabelecimento com as pessoas*. Para estas educadoras a qualidade da atenção da directora é fundamental, bem como a sua capacidade de fazer o seu trabalho *com* as pessoas.

Beatriz, directora de um dos jardins de infância da rede pública, que todos os anos vê a sua equipa alterada em virtude do processo de colocação centralizado no Ministério da Educação, é talvez menos ambiciosa nas suas expectativas, mas aponta para aquilo que lhe parece ser essencial na criação de um espírito de equipa: *Eu acho que uma directora tem que ser uma pessoa que consiga unir as pessoas para uma coisa só, são as crianças e a escola (...)*. Dada a imprevisibilidade de quem vai ser colocado cada início de ano no jardim de infância que dirige, afirma: *Uma directora tem que ser uma pessoa que saiba respeitar as diferenças (...) portanto é preciso haver este espírito aglutinador*. As educadoras com quem trabalha consideram que a directora para mim tem como função ser o elo de ligação entre todas as colegas, estabelecer... a ligação de trabalho, de funções, saber ouvir (...) quem está neste papel tem que ser uma pessoa serena, valorizando a dimensão de conciliação e de harmonização das diferenças de modo a criar um bom ambiente de trabalho.

Carmo, a terceira directora, também da rede pública, que tem que garantir o contacto entre o jardim de infância e o Conselho Executivo do agrupamento, explica o seu papel sem assumir grandes expectativas para o mesmo: *Em relação às funções, faço um bocadinho a passagem entre o Executivo e o jardim de infância... É mais nesse sentido de ouvir e sentir, também, um bocadinho a vivência do jardim de infância, porque no meu trabalho parto sempre do princípio de que temos as nossas funções definidas e que toda a gente é responsável por aquilo que faz*. Carmo, aparentemente, assume um papel de directora ausente, de alguém que procura estar presente sem se implicar de modo radical (como Alice) no desenvolvimento das pessoas por quem é responsável. As educadoras consideram que a sua presença é importante para resolver casos problemáticos com as famílias e com as crianças, se acontece alguma coisa a uma criança, chamam-na para ela dar conhecimento ao Executivo.... É uma pessoa que se predispõe... que é acessível. As educadoras encaram mais o seu papel como de «vaivém» entre o jardim de infância e o Conselho Executivo do agrupamento. E, simultaneamente, como alguém que as deve «defender» em situações de conflito de interesses ou de conflito com terceiros.

3.2. Liderança

*A coordenação pedagógica
de um jardim de infância
tem que ser feita
com todas as pessoas que cá estão
(Beatriz)*

Para Beatriz, a coordenação pedagógica de um jardim de infância tem que ser feita com todas as pessoas que cá estão. Carmo não se vê exactamente com funções de liderança e as educadoras não a vêem como tal: *Eu acho que ela tem feito um caminho, ela tenta, de facto; nós conversamos com ela acerca destas coisas... mas há coisas que também a ultrapassam...*

Para Beatriz a construção de consensos é decisiva para a tomada de decisão. E adianta: *Eu não sei tudo nem percebo tudo, decidimos em discussão: o que é que vamos fazer, o que é que não vamos fazer, a outra diz não sei o quê e, pronto (...) a dividir as ideias e a partilhar enriquece-se muito mais. A supervisora como figura com autoridade moral parece emergir das palavras de Beatriz. As educadoras, por seu lado, afirmam: Ela é uma pessoa muito afirmativa e eu acho que às vezes isso é importante (...) acho que é bom manter ali uma certa linha e ser determinada. E acrescentam: É uma pessoa muito activa que estava muito dentro das orientações... é uma pessoa que gosta de ter as coisas extremamente organizadas (...) Tem que ter uma mão firme.... Sim, ela é segura. Foi a segurança dela que acabou por levar a que as coisas corressem e andassem. As educadoras reconhecem em Beatriz claros traços de liderança e capacidade para orientar o grupo. Beatriz acrescenta: A pessoa tem que ser uma pessoa de consenso, tem de ser capaz de ouvir todos, tem de ser uma pessoa, como eu costumo dizer, ela tem que ser uma figura dominante. Beatriz fala de si própria na perspectiva da sua visibilidade, na forma como se torna referência para as educadoras. Estas, por sua vez, afirmam: Todos os anos as pessoas vão e vêm com experiências completamente diferentes e até se integram dentro disso tem que haver realmente um espírito... e aí tem que estar a directora a fazer a integração das colegas. As educadoras referem-se à mobilidade de educadoras que acontece naquele jardim de infância. Simultaneamente confrontam-se com as limitações de dirigir e estar responsável por um grupo de crianças: Estando a directora com uma turma... tem que realmente haver a ajuda de todas as colegas... está tudo em cima da directora e tem que haver ajuda da equipe, senão é completamente impossível...*

Alice vê o seu papel de forma mais ampla e, eventualmente, mais influente. Partindo do princípio que as educadoras devem entrar em processos de autoformação, de que *devem perceber por si só*, ela vê o seu papel como entrando num momento que nos permita avançar, avançar, construir mais qualquer coisa para além, mais do que ficar por aqui mesmo. Para as educadoras um director de estabelecimento tem que ter competências de liderança, ajudar na maturação da equipa, promover as pessoas, ser humana. Para elas coordenar é unir as pessoas, é formar equipa à volta de um conjunto de

valores e de interesses que eu acho que são, têm que ser comuns. Para estas educadoras o papel de um líder prende-se ainda com a formulação e a concertação de uma filosofia comum. Alice afirma: Venho normalmente com uma grande disponibilidade para estar, para dar seguimento às coisas que precisam, eu jogo muito numa antecipação das coisas que são precisas...Aparentemente, para fazer a sua equipa ir mais longe no seu desenvolvimento profissional, Alice vê o seu papel como alguém que tutoriza o formando, trabalhando na sua zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky) e «colocando andaimes» (Wood et al., 1976) de forma a dar suporte e apoiar o formando mas, simultaneamente provocando situações que o façam ir mais longe. As educadoras afirmam, sobre o seu estilo de liderança: É uma gestão participativa, não é? Acaba por ser isso; portanto eu não a sinto como chefe que... não, é mais uma pessoa que está ali para ajudar. Vêm assim o seu funcionamento no colectivo: Esta casa funciona como uma equipa unida, e não falamos da directora, falamos de uma equipa e quando nós vimos de fora podemos cometer esse erro de dirigirmo-nos logo à directora para solucionar qualquer problema... esta equipa trabalha unida, em grupo, em que a directora é mais um elemento, não é superior nem inferior, é mais um elemento.

3.3. Questões Administrativas

*Há alturas em que há mais trabalho administrativo,
outras não; faço marcações de visitas;
faço as matrículas; passo informação essencialmente
(Carmo)*

Carmo vê a dimensão mais burocrática do seu papel de forma bastante limitada, meramente executiva. As educadoras anseiam por uma maior eficácia: *Era preciso uma pessoa que soubesse muito bem o funcionamento do jardim de infância, a especificidade, alguém que lidasse de forma proactiva com as questões burocráticas: Pois ela às vezes é um bocadinho absorvida pelo executivo para o resto da escola, nomeadamente o 1.º ciclo, e depois ela não tem espaço para nós. Para Beatriz, ao contrário, a arte está na organização de forma a que não se deixe asoberbar pela parte mais burocrática do seu trabalho: Eu também organizo muito bem a minha vida, há pessoas que dizem que o trabalho prejudica a vida particular, mas não é verdade, é uma questão de organização, porque nem dou demais aqui, nem dou de menos ali. E confessa a sua aversão pelos aspectos mais específicos da legislação que deve acompanhar: Tenho uma dificuldade enorme em ler os decretos-lei, detesto aquilo, às vezes passo por cima disso tudo... As educadoras afirmam que tudo o que tem a ver com contas, com marcação de passeios, que são coisas que levam muito tempo, é ela que faz e isso aliviou-nos, mas eu lembro-me de quando eu dirigi uma outra instituição pedia às educadoras sempre «para não ser interrompida»... É muito complicado as pessoas serem constantemente interrompidas no seu trabalho.*

Alice tem uma postura interessante. Afirma que o seu papel é proteger a equipa dos aspectos burocráticos mais pesados de uma instituição com a dimen-

são da Misericórdia de Lisboa. E afirma ter muitas vezes *que fazer de tampão* para que a burocracia não se sobreponha à pedagogia. E explica: *Faço isso com muita facilidade, é o que eu chamo um desempenho burocrático... portanto meto isso nos entre-tiços e às vezes até faço em casa porque é uma coisa que não tem sentido... é preciso, mas não tem muito significado.* E insiste nas prioridades do seu papel enquanto supervisora: *portanto vou estando, a minha ideia é estar e estar disponível e portanto poder circular em cada momento para onde fizer mais sentido.* Alice situa as suas prioridades numa espécie de *metaburocracia*, um estar para além desse horizonte aparentemente limitativo de modo a poder libertar-se para aquilo que considera ser essencial na sua acção pedagógica como supervisora. No entanto, contraditoriamente, ou apesar dos seus esforços em sentido contrário, as educadoras indicam que ela perde muito tempo com a burocracia: *Eu acho que ela perde mais tempo com o peso da burocracia. Muitas reuniões fora e também dentro, porque como ela está em muitos projectos...*

3.4. Dinamização Pedagógica

A coordenação pedagógica de um jardim de infância tem que ser feita com todas as pessoas que cá estão (...) a dividir ideias e a partilhar enriquece-se muito mais.
(Beatriz)

Beatriz, que acumula as suas funções de directora com as de responsável por um grupo de crianças, tem expectativas limitadas quanto à real possibilidade de fazer dinamização pedagógica: *aqui no sistema público acho que é uma utopia, porque tenho simultaneamente o grupo de crianças.* Dizem as educadoras: *Gosto muito de trabalhar em equipa e para este trabalho ser conseguido a pessoa que está à frente tem que saber ouvir... e às vezes não é fácil.* A Beatriz não gosta de estar a interferir no trabalho das pessoas e acho bem... *mas as pessoas vão-se fechando um pouco na sala, até porque têm insegurança...* As expectativas de Carmo são também baixas quanto à possibilidade de fazer a dinamização pedagógica do grupo: *nessas reuniões de grupo mais restrito tentamos resolver problemas de âmbito essencialmente pedagógico, como a avaliação dos meninos ou o projecto curricular de turma.* As educadoras afirmam: *Planificamos em conjunto com ela, avaliamos, há momentos em que fazemos pontos de situação... as reuniões têm que ter essas vertentes todas, o quotidiano (...) os conteúdos funcionais de toda a gente, como é que se articula... pronto e a parte pedagógica...* Olhe... afirma outra, a área pedagógica, gostaríamos que ela dinamizasse mais!

É Alice que manifesta expectativas mais altas quanto ao seu papel na dinamização pedagógica da equipa: *A gente arranja tempo para fazer formação contínua sempre... mas de facto eu acho que não é tanto em função daquilo que eu preciso, é mais em função da resposta que estamos a dar e da melhor qualidade daquilo que estamos a fazer, da máxima consciência de para onde estamos a caminhar, não é?* Alice aponta para uma dimensão claramente ética do desempenho profissional da sua equipa: *o quê e o para quê daquilo que realizam, o sentido último da sua actividade com crianças e*

suas famílias. As educadoras complementam, dizendo: *Sobretudo dá apoio de retaguarda. Devolve os problemas, não encobre, leva-nos a pensar... Ela não é directora, faz parte da nossa equipa. Nas reuniões tratamos da organização, da gestão do currículo (...) e dos problemas. A Alice traz uma agenda, nós trazemos a nossa agenda.* E continuam: *Eu acho que ela delega em nós... ela tem confiança em nós o suficiente para nos deixar soltas... claro que há coisas que temos que pôr em termos de reunião para planificarmos, não é?*

3.5. Sentido para o Trabalho

às vezes penso nisto como um tear
(Alice)

Para Beatriz, uma vida limitada por parte dos profissionais não vai contribuir para um alargar de horizontes das crianças e suas famílias: *Eu acho que é impressionante as pessoas que trabalham nas escolas em que vão para a sala, estão com os meninos, saem e vão para casa (...) mais nada, não acontece mais nada.* Como é que estas pessoas podem transmitir vida a estes miúdos? E explica que uma pessoa culturalmente não pode ser pobre, tem que ser uma pessoa de visão aberta neste mundo. A sua preocupação enquanto supervisora é promover horizontes mais amplos às educadoras da sua equipa para que, num efeito isomórfico, elas possam afectar positivamente as vidas das crianças e suas famílias. As educadoras, por seu lado, afirmam: *Ter uma pessoa ao meu lado para me ouvir e as pessoas não terem problemas em dizer «olhe eu aqui não me sinto nada segura nisto, como é que eu vou fazer...».* Beatriz aparece como alguém que suporta e, simultaneamente, amplia as preocupações da equipa, numa preocupação com o desenvolvimento integral e não apenas profissional da sua equipa.

Carmo não se manifesta quanto a esta matéria, mas insiste: *Onde gasto o meu tempo, e que eu detesto, é na gestão de conflitos... entre adultos/adultos, educadores/educadores, educadores/auxiliares, auxiliares/auxiliares... Sim, vão ter comigo e querem que eu actue. O que eu acho mais importante na minha função é mesmo a moderação de conflitos... vai-se daqui muito cansada, mas é essencialmente o que eu faço.* Pode-se imaginar quão frustrante será o trabalho para Carmo, e como ela se sentirá limitada. As educadoras confirmam: *Eu acho que ela tem feito um caminho, ela tenta de facto que nós conversemos com ela acerca destas coisas (a gestão das auxiliares).*

Alice usa uma bela metáfora para definir o sentido do seu trabalho: *às vezes penso nisto como um tear, há muitas linhas, muitas cores e depois há a trama que entrelaça aquilo tudo e faz com que as coisas não sejam uma manta de retalhos mas que tenham um padrão que se vai mudando, alterando, mas que tem uma certa continuidade, não é? É estruturado, tem textura, tem luz e pronto...* Curiosamente, as suas educadoras também se baseiam nesta metáfora: *Coordenar é ligar as pontas, é ligar os educadores todos... A Alice faz tomar consciência às pessoas do que têm... mas não é directiva... faz-nos ter consciência, não impõe, falamos e vamos tomando consciência acerca das coisas...*

Esta metáfora utilizada por Alice, o tear, é um momento epifânico (Denzin, 1989), uma espécie de síntese definidora e descritiva do papel de uma supervi-

sora na sua equipa pedagógica. É também uma metáfora poderosa para indicar trabalho paciente e elaborado de mulher.

4. Discussão e questões emergentes

Jillian Rodd (2006: 24), num estudo sobre a liderança na educação de infância atribui as seguintes características a uma liderança efectiva:

- oferecer inspiração a outros, partilhando ideias e saber;
- dar o exemplo e oferecendo-se como um forte modelo;
- influenciar o comportamento de outros, particularmente do pessoal e dos pais, para contribuir para um serviço criativo para a infância, dando orientações, encontrando caminhos, e articulando um claro sentido para onde quer ir;
- administrar o serviço com eficiência, criando sentido de equipa, colaboração e inclusão;
- supervisionar o pessoal e guiar os pais no sentido de permitir o seu crescimento enquanto pessoas, o fortalecimento dos seus poderes pessoais e o seu desenvolvimento profissional;
- planear e implementar a mudança de forma a promover um efectivo progresso a nível da organização e dos profissionais.

A análise das perspectivas das supervisoras sobre o seu trabalho introduz-nos perspectivas ainda mais inovadoras sobre liderança. Alice, talvez por qualidades pessoais, talvez pela longa permanência na instituição, talvez pela filosofia muito própria e, também, pela filosofia da instituição demonstra ser aquilo a que Alarcão apelida de supervisor reflexivo. Segundo Alarcão, o supervisor reflexivo é o formador que, detentor das três atitudes básicas identificadas por Dewey (abertura de espírito, responsabilidade e entusiasmo), analisa, numa postura prospectiva, interactiva e retrospectiva, as implicações da sua actuação, não só ao nível técnico e prático, mas também crítico e emancipatório, para ser o agente do desenvolvimento autonomizante do professor (Alarcão, 1996: 45).

Através de formas diversificadas de intervenção na comunidade e, nomeadamente, com a sua equipa educativa, Alice e Beatriz contribuem para uma promoção da qualidade pedagógica das respectivas instituições, ajudando-as num processo de ressignificação da democracia.

Garantir a participação de todos numa instituição democrática é objectivo das educadoras Alice e Beatriz. Sobre este tipo de participação, os educadores de Reggio Emilia explicam:

«a participação é baseada na ideia de que a realidade não é objectiva, que a cultura é um produto em constante evolução numa sociedade, que o saber individual é ape-

nas parcial; e que para se construir um projecto, o ponto de vista de cada um é relevante em diálogo com os dos outros, dentro de um quadro de referência de valores partilhados. A ideia de participação é fundada nesses conceitos; e, na nossa opinião, portanto, deve ser assim a própria democracia» (Cagliari *et al.*, 2004: 29).

Nas duas instituições da rede pública, no novo modelo de gestão passou apenas a existir um coordenador de jardim de infância, sendo que o educador que está a tempo inteiro no Conselho Executivo exerce funções meramente administrativas. A não atribuição de uma autoridade/liderança explícita ao coordenador, esvazia o seu papel, permitindo que os colegas educadores exerçam alguma pressão corporativa sobre ele, tornando a função pouco atractiva e pouco clara.

Por outro lado, no CAI da Misericórdia, a liderança é explícita e responsabilizante, aparecendo o supervisor como *agente autonomizante do professor* (Alarcão, 1996). Alice, enquanto supervisora, conduz um processo claramente «emancipatório» (Smith, 1988), retirando-se do centro e «tornando-se a si própria desnecessária» (Vasconcelos, 1999). Na sua autobiografia, Nelson Mandela explica que *um líder é como um pastor. Deixa-se ficar atrás do rebanho, permitindo aos mais ágeis que vão à frente, e os outros seguem, sem se darem conta de que estão a ser conduzidos por detrás* (1994: 30). Alice e Beatriz demonstram esta qualidade de atenção inerente ao líder.

Mas Alice, no entanto, situa-se num patamar ético-estético mais elaborado do que as outras duas directoras, numa perspectiva simultaneamente crítica e transformadora, que representa uma postura de cidadania em projecto e em função de um projecto que emerge a partir de um esforço colectivo. A prática de Alice ilustra processos de supervisão que conduzem equipas a novos possíveis, a utopias realizáveis (Moss, 2006), a sínteses iluminadoras: *É como um tear: Às vezes penso nisto como um tear, há muitas linhas, muitas cores, e depois há a trama que entrelaça tudo aquilo e faz com que as coisas não sejam uma manta de retalhos, mas que tenham um padrão que se vai mudando, alterando, mas que tem uma certa continuidade, não é? É estruturado, tem textura, tem luz e pronto...* Alice, tecedeira de realidades múltiplas, organizando-as e afirmando-as. Alice «iluminando» com a sua presença discreta as vidas que vão ganhando textura, sentido e consistência no tear, no tecido colorido que emerge de um trabalho colectivo a muitas mãos.

Referências bibliográficas

- Alarcão, Isabel (org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, Isabel (org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, Isabel e José Tavares (2003, 2.ª edição revista e aumentada). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Bardin, Laurence (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Bogdan, Robert e Sari Biklen (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, Antonio (1997). «A Escola como Organização que Aprende», in R. Canário (org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Cagliari, P.; Barozzi, A e Giudici, C. (2004). «Thoughts, Theories and Experiences for an Educational Project with Participation». *Children in Europe*, 6: 28-30.
- Canário, Rui (org.) (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, Luíza (1991). «Supervisão numa Perspectiva Crítica. In SPCE (org.). *Ciências da Educação em Portugal: Situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE.
- Canário, Rui (1999). *Educação de Adultos: Um campo e um problemática*. Lisboa: Educa.
- Denzin, Norman (1989). *Interpretive Interactionism*. Londres: Sage.
- Dubar, Claude (1997). *A Socialização: Construção de identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, João (org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores* (Vols. I e II). Porto: Porto Editora.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Glatthorn, Allan (1984). *Differentiated Supervision*. Alexandris VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Goldhammer, Robert; Anderson, Robert e Krajewsky, Robert (1980). *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers*. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Era Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Mandela, Nelson (1994). *Um Longo Caminho para a Liberdade. Autobiografia*. Porto: Campo de Letras.
- Moss, Peter (2006). *Bringing Politics into the Nursery: Early Childhood Education as a Democratic Practice*. Paper presented at the 16th Annual EECERA Conference, Reykjavik, Iceland, 1-3 de Setembro de 2006.
- Pascal, Christine e Bertram, Tony (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Nove Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.
- Rodd, Jillian (2006). *Leadership in Early Childhood*. Londres: Open University Press.
- Sá-Chaves, Idália. (1997) (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, Idália (2003, Abril). «Formação de Professores: Interpretação e apropriação de mudança nos quadros conceptuais de referência». *Separata da Revista da Escola Superior de Educação de Santarém* Santarém: ESES.
- Sá-Chaves, Idália (2000a). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Sá-Chaves, Idália (2000b). *Portfolios Reflexivos: Estratégias de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Schon, Donald A. (org.) (1991). *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Tavares, José (org.) (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: Asa.
- Vasconcelos, Teresa (2005). «Supervisão e Promoção de Qualidade Educativa: O ponto de vista de educadores de infância». *Actas do V Encontro da APEM*, 28 e 29 de Janeiro de 2005.
- Vasconcelos, Teresa (1999). «Encontrar as Formas de Ajuda Necessária: O conceito de *scaffolding* (pôr, colocar andaimes) – Implicações para a intervenção em educação pré-escolar». *Inovação*, 12, 2: 7-24.

- Vasconcelos, Teresa D'Orey; Homem, Inês; Cabral, Luísa e Marta (2002), *Educação de Infância em Portugal: Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e de Combate à Exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Zeichner, Kenneth M. (1993), *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Abstract

Educational Quality Supervision and Promotion: Nursery Teachers' Views About Their Supervisors

Taking former study emerging findings about pedagogical supervision as determining factor of child's structures educational quality, one tries to understand supervised nursery teachers' views about their respective supervisors. We take reflexive supervision and critical supervision conceptions whilst moving towards institutional analysis and self-empowering as well as self-achieving perspectives. Individual interviews and one «focus group» were developed with nursery teachers of three nursery schools that serve deprived populations in Lisbon metropolitan area. Those were subjected to content analysis processes. Nursery teachers' interviews emerging themes will be presented and intertwined with supervisors' interviews data. Emphasis will be given to democratic participation and citizenship building mechanisms and interviews emerging voices will be analysed in the light of women's perspectives in face of work, participation and leadership.

Key-words women and educational supervision, citizenship, democratic participation.

Résumé

Supervision pédagogique et promotion de la qualité éducative; perspectives d'éducatrices sur leurs superviseurs

En partant de la constatation émergente d'une étude antérieure de que la supervision pédagogique se révèle un facteur déterminant de la qualité éducative des structures pour l'enfance, on a essayé de connaître les perspectives d'un groupe d'éducatrices sur leur superviseurs. On part des conceptions de supervision réflexive critique pour des perspectives d'analyse institutionnelle et de promotion des pouvoirs personnels et de *self-realisation*. Des entretiens individuels ont été réalisés et, aussi, un *focus group* avec des éducatrices de trois jardins d'enfants, des processus d'analyse de contenu ayant été développés. On présentera les thèmes émergents des entretiens qu'on croîsera avec des fragments d'entretiens aux superviseurs. La participation démocratique et les mécanismes de construction de citoyenneté seront présentés et les voix émergentes des entretiens seront analysées à la lumière des perspectives des femmes en face du travail, de la participation, de la *leadership*.

Mots-clés les femmes et la supervision pédagogique, participation démocratique, citoyenneté.

Teresa Vasconcelos é Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação de Lisboa, especialista na área da educação de infância e da supervisão pedagógica. Entre as obras publicadas contam-se os livros *Ao Redor da Mesa Grande: Prática Educativa de Ana* (Porto Editora, 1997) e *Das Casas de Asilo ao Projecto de Cidadania: Políticas de Expansão da Educação de Infância em Portugal* (Asa, 2005). Tem trabalhos publicados em revistas nacionais e estrangeiras.
Email: teresav@eselx.ipl.pt

Artigo recebido em Novembro de 2005 e aceite para publicação em Junho de 2006.