



Departamento de Psicologia Social e das Organizações

A Supervisão em Contexto de Lar de Infância e Juventude:
Projecto de Intervenção.

João Paulo Félix

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Intervenção Comunitária e Protecção de Menores

Orientadora:

Doutora Carla Moleiro, Professora Auxiliar,
ISCTE-IUL

Outubro, 2010

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos:

À Professora Doutora Carla Moleiro pelas sugestões e críticas construtivas, reflexão, disponibilidade, e entusiasmo durante a orientação do trabalho;

Aos Supervisores, Directores Técnicos, Técnicos e Educadores que participaram no estudo;

À Vera Reis pelas críticas, disponibilidade, incentivo nas horas menos boas, e pela amizade demonstrada;

Ao Rui Lopes, pela amizade, leitura do trabalho, e pelas tertúlias enriquecedoras que tivemos durante os últimos tempos sobre o tema;

À minha irmã, Josélia Félix, pelo incentivo constante;

Ao Mário Rui pela leitura do trabalho;

Ao Filipe Saramago pela leitura do caso;

Às equipas dos Lares de Infância e Juventude, com quem tive o privilégio de trabalhar nos últimos tempos, pelos momentos de partilha, reflexão, e procura conjunta de soluções.

RESUMO

Este estudo incide sobre a intervenção da supervisão em contexto de Lar de Infância e Juventude. Esta proposta surge no momento de uma mudança das práticas no acolhimento institucional impulsionado pelo Plano DOM (Desafios, Oportunidades e Mudanças). Embora muitos modelos de supervisão tenham já sido propostos, estes têm-se dedicado quase exclusivamente à área da psicoterapia e/ou da intervenção clínica. Desta forma, o presente trabalho pretende responder a uma lacuna relacionada com outras abordagens da supervisão a equipas que intervêm em Lares de Infância e Juventude. Para tal procedemos ao levantamento de necessidades sentidas por técnicos, mediante a realização de 2 grupos focais: no 1º grupo participaram 5 elementos (3 directores e 2 supervisores) e no 2º estiveram 3 elementos (2 técnicos e 1 educador) de equipas técnico-educativas de 5 Lares de Infância e Juventude distintos. Os participantes deram o seu contributo sobre as suas necessidades de supervisão, incluindo definição, modelos mais úteis, papéis do supervisor e eficácia. Com base nesta avaliação e na leitura sobre os novos paradigmas de intervenção para o acolhimento, desenvolvemos uma proposta composta por um manual para futuros supervisores de equipas de Lares de Infância e Juventude. Este é composto por 7 módulos, que poderão ser utilizados pelos supervisores ao longo de um ano. São propostas as actividades, assim como uma metodologia de avaliação.

Palavras-Chave: Supervisão; Lares de Infância e Juventude; Modelos e Teorias de supervisão; Manual.

PsycINFO Classification Categories:

2956 Childrearing & Child Care

3373 Community & Social Services

ABSTRACT

The present project addresses the domain of supervision of the intervention in the context of residential care of children and youth. This proposal occurs in a moment of changes in the practices of residential care created by the Plan DOM (“Desafios, Oportunidades e Mudanças” / Challenges, Opportunities and Changes). Even though many models have already been proposed in supervision, these have almost always exclusively focused on psychotherapy and/or clinical intervention. Hence, the present project aims to address this gap in the literature on supervision approaches to teams that work in residential care institutions for children and youth. With this goal, we assessed the needs perceived by professionals in two focus groups: one with 5 participants (3 directors and 3 supervisors) and another with 3 participants (2 technical elements and 1 educator) from 5 different residential care institutions. The participants contributed with their perceptions of their needs, including definition, most useful models, role of the supervisor, and efficacy. Based on this evaluation and on the new paradigms of intervention in residential care, a manual was developed for future supervisors on teams that work in residential care for children and youth. This manual is composed of 7 modules, which may support supervision during one year. Activities are proposed, and evaluation methodology.

Keywords: Supervision; Residential Child and Youth Care; Supervision Models and Theories; Manual.

PsycINFO Classification Categories:

2956 Childrearing & Child Care

3373 Community & Social Services

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1 A apresentação do contexto do estudo	2
1.2 As equipas e a intervenção do LIJ – a mudança de paradigma	5
1.3 As equipas e a prevenção do burnout	8
2. A Supervisão: Definições, papel, modelos e teorias subjacentes.....	12
2.1 Definição e papel.....	12
2.2 Modelos e teorias da supervisão.....	14
2.2.1 Supervisão baseada em teorias da psicoterapia (<i>psychotherapy theory-based supervision</i>)	14
2.2.2 O modelo psicodinâmico (<i>psychodynamic supervision</i>)	14
2.2.3 O Modelo da aliança terapêutica (<i>working alliance model</i>).....	15
2.2.4 O Processo Paralelo (<i>parallel processes</i>)	15
2.2.5 A supervisão centrada na pessoa (<i>person-centered supervision</i>)	15
2.2.6 A teoria cognitivo-comportamental (<i>cognitive-behavioral supervision</i>)	16
2.2.7 A supervisão sistémica (<i>systemic supervision</i>).....	17
2.2.8 O Modelo ecológico da supervisão	17
2.2.9 As Perspectivas Desenvolvimentistas (<i>developmental approaches to supervision</i>)	188
2.3 Alguns contributos práticos para a supervisão	20
3. A definição do problema	22
4. Avaliação das necessidades.....	24
4.1 O desenho do estudo.....	24
4.2 A caracterização da amostra.....	24

4.3 O instrumento	29
4.4 Aplicação do Grupo Focal.....	30
4.5 Análise da informação recolhida	31
5. ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS NOS GRUPOS FOCALIS.....	32
6. MANUAL DE APOIO À SUPERVISÃO EM LAR DE INFÂNCIA E JUVENTUDE.....	35
6.1 Introdução ao Manual.....	35
6.2 Módulo A – “Competências pessoais e profissionais”	41
6.2.1 Atitudes básicas	41
6.2.2 Competências básicas	42
6.2.3 Características pessoais	43
6.2.4 Bibliografia recomendada:	44
6.3 Módulo B – “TPC do supervisor”	46
6.3.1 Instrumentos legais	46
6.3.2 Literatura temática.....	46
6.3.3 Bibliografia recomendada.....	47
6.4 Módulo C – Conhecer a Instituição e criação de uma relação de confiança com os profissionais	48
6.4.1 Actividade 1 – Apresentação do supervisor/profissionais.....	48
6.4.1.1 Bibliografia recomendada.....	48
6.4.2 Actividade 2 – Levantamento de expectativas sobre o processo de supervisão e clarificação do papel do supervisor.	48
6.4.2.1 Bibliografia recomendada.....	48
6.4.3 Reflexão sobre a Instituição por parte dos profissionais – Objectivos, Missão e Valores.....	49
6.5 Módulo D – “Boas Práticas”	54
6.5.1 Actividade 1: Reflexão sobre os Direitos das Crianças.....	54

6.5.2 Actividade 2: O ambiente	56
6.5.3 Actividade 3: O Programa	57
6.5.4 Actividade 4: Cultura organizacional	58
6.5.5 Actividade 5: O grupo	58
6.5.6 Actividade 6: Relações entre funcionários e o grupo de crianças/jovens.....	59
6.5.7 Actividade 7: Gestão e mudança comportamental	59
6.5.8 Bibliografia recomendada.....	60
6.6 Módulo E – A intervenção centrada na Criança “Projecto de Vida da Criança/Jovem” e o Plano Sócio-educativo individual (PSEI)	62
6.6.1 Actividade 1 – Discussão de caso.....	63
6.7 Módulo F – A Prevenção do burnout	73
6.7.1 Propostas de actividades para a prevenção do Burnout.....	75
6.7.2 Bibliografia recomendada.....	76
6.8 Módulo G – Avaliação das sessões, preparação da reunião seguinte e avaliação do processo de supervisão	77
6.8.1 Actividade 1: avaliação da sessão de supervisão.....	77
6.8.2 Actividade 2: Levantamento dos assuntos para a próxima reunião de supervisão	77
6.8.3 Actividade 3: Aplicação do “Questionário da Qualidade da Supervisão”	78
7. CONCLUSÃO.....	81
8. REFERÊNCIAS	82
9. Legislação enquadradora.....	88
10. ANEXOS.....	88

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Interpretação dos modelos desenvolvimentistas: as propostas de Chagnon & Russell (1995); Russell et al. (1984); Holloway (1987) e Worthington (1987).

Tabela 2 – Distribuição dos participantes de acordo com o gênero e a idade.

Tabela 3 – Distribuição dos participantes de acordo com o grau acadêmico e a área de formação.

Tabela 4 – Distribuição dos participantes de acordo com a experiência profissional e de supervisão.

Tabela 5 – Periodicidade e número de horas de supervisão.

Tabela 6 – Modalidade(s) da supervisão.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Representação do sistema de promoção e protecção de crianças e jovens em perigo.

Figura 2 – Funcionamento do sistema de acolhimento: o contexto de intervenção do LIJ (Lar de Infância e Juventude).

Figura 3 – O modelo ecológico de intervenção no LIJ.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho incide sobre a intervenção da supervisão em contexto de Lar de Infância e Juventude. Esta proposta surge no contexto de uma mudança impulsionada pelo Plano DOM (Desafios, Oportunidades e Mudanças)¹. Embora muitos modelos de supervisão tenham já sido propostos, estes têm-se dedicado quase exclusivamente à área da psicoterapia e/ou da intervenção clínica. Desta forma, o presente trabalho pretende responder a uma lacuna centrada na ausência de propostas para além daquelas e que possam ser adequadas para a intervenção das equipas dos Lares de Infância e Juventude. Para o efeito foi conduzida uma revisão da literatura sobre o tema em análise tendo em conta as tendências actuais do acolhimento.

Assim, o trabalho encontra-se organizado em três grandes secções. Numa primeira parte é desenvolvido o contexto em que surge a presente proposta. Em particular, o panorama português da promoção e protecção das crianças e jovens é caracterizado, bem como as suas recentes reformulações. É ainda apresentado nesta secção o estado da arte no que refere aos modelos teóricos de supervisão ao nível da literatura nacional e internacional. Finaliza esta primeira parte a descrição do problema a que a presente proposta pretende responder. Numa segunda secção, apresentamos a avaliação de necessidades efectuada junto de supervisores, directores de Lar, e elementos da equipa técnico-educativa, que realizamos mediante o recurso a técnicas de investigação qualitativa. Os resultados encontrados são apresentados e analisados. Numa terceira e última secção, é apresentada a proposta de modelo de supervisão para Lares de Infância e Juventude. Esta proposta inclui as actividades bem como uma metodologia de avaliação da supervisão ao longo e ao final de 1 ano.

¹ Cf. Despacho nº 8393/2007.

1.1 A apresentação do contexto do estudo

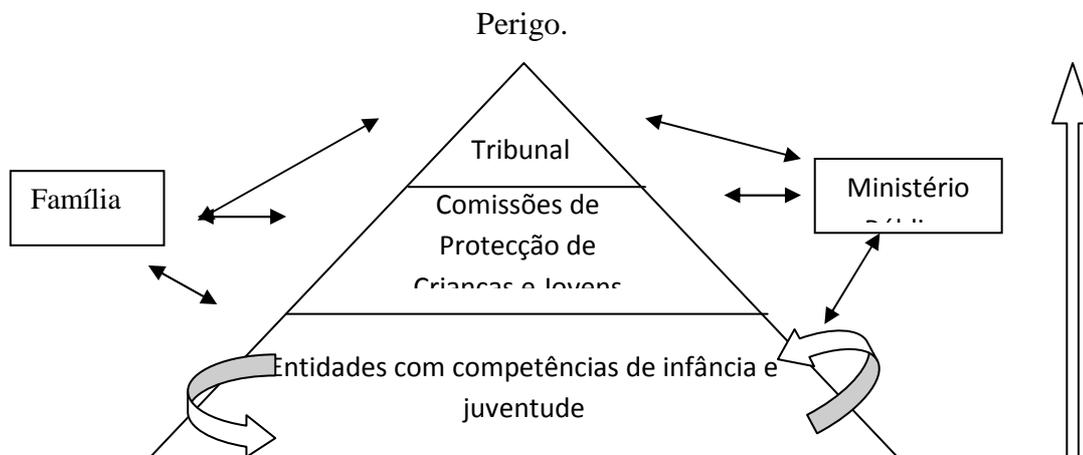
A lei de promoção e protecção das crianças e jovens (lei 147/99 de 1 de Setembro) tem como alicerces o art. 69.^{o2} da Constituição da República Portuguesa e a Convenção sobre os Direitos da Criança, assinada em Nova Iorque em 1989 e aprovada pela Resolução da Assembleia da República n. 20/90, de 12 de Setembro. O modelo de intervenção consiste no princípio que para a protecção da criança/jovem compete, subsidiariamente, às entidades em matéria de infância e juventude e só em último caso aos tribunais quando a intervenção das Comissões não seja possível (cf. lei 147/99, de 1 de Setembro – Lei de protecção de crianças e jovens em perigo).

Neste sentido, são encaminhados para o sistema de promoção e protecção crianças vítimas de maus-tratos³, sinalizadas pelas entidades com competência em matéria de infância e juventude ou qualquer cidadão da comunidade. Contudo, destaca-se a ideia da subsidiariedade no sistema, ou seja, os serviços competentes para a aplicação de medidas previstas na lei (e.g. Comissões de Protecção de Crianças e Jovens e Equipas Multidisciplinares de Assessoria aos Tribunais), só intervêm quando a intervenção dos serviços mais próximos da criança/jovem e da família não conseguem remover a situação de perigo dando origem a uma intervenção que obedece a um esquema piramidal (ver Figura 1).

² Artigo 69º: n.º 1) “As crianças têm direito à protecção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral, especialmente contra todas as formas de abandono, de discriminação e de opressão e contra o exercício abusivo da autoridade na família e nas demais instituições; n.º 2 “O Estado assegura especial protecção às crianças órfãs, abandonadas ou por qualquer forma privadas de um ambiente familiar normal” e no n.º 3 “É proibido, nos termos da lei, o trabalho dos menores em idade escolar” (Constituição da República Portuguesa).

³ Sobre a tipificação e intervenção em situação de mau trato conferir, por exemplo, Calheiros, 2006; Calheiros & Monteiro, 2000; Azevedo & Maia, 2006; Belsky, 1980; Canha, 2003; Carmo, Alberto, 2006.

Figura 1 – Representação do Sistema de Promoção e Protecção de Crianças e Jovens em



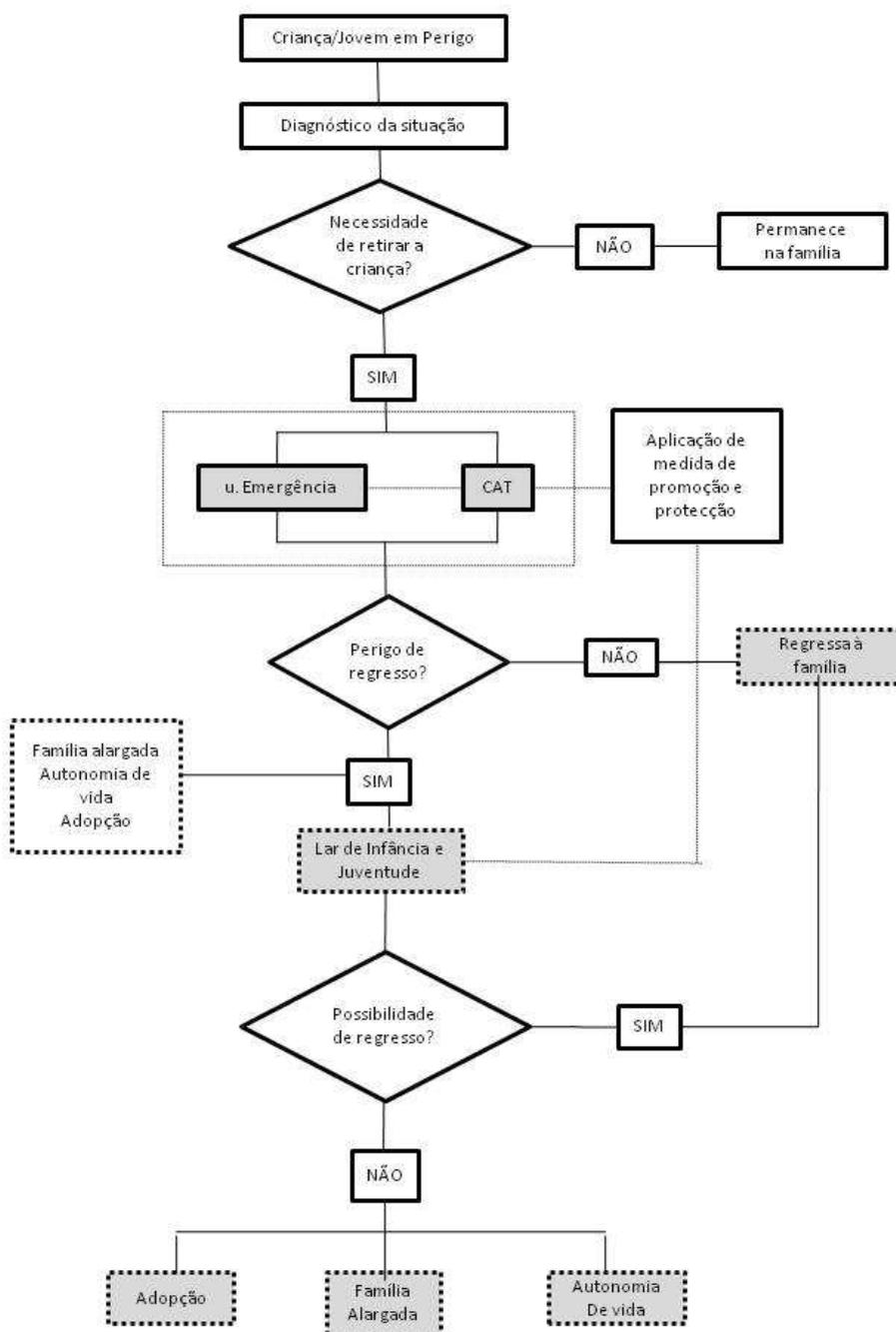
Adaptado de www.cnpcjr.pt

A lei 147/99, de 1 de Setembro, também designada Lei de Promoção e Protecção de Crianças e Jovens em Risco (LPPCJR), define ainda quais as medidas de promoção e protecção passíveis de aplicação para intervenção nas situações de perigo. De acordo com o n.º 1 do artigo n.º 35 da referida lei, as medidas de promoção e protecção são as seguintes: *a)* apoio junto dos pais; *b)* apoio junto de outro familiar; *c)* confiança a pessoa idónea; *d)* apoio para a autonomia de vida; *e)* acolhimento familiar; *f)* acolhimento em instituição e *g)* confiança a pessoa seleccionada para a adopção ou a instituição com vista a futura adopção. Esta ordem da apresentação das medidas na lei reflecte uma hierarquia de preferência na sua aplicação, privilegiando-se aquelas que prevêm a manutenção da criança no seu meio natural de vida (família nuclear ou alargada), sendo que apenas na ausência destas respostas poderá ser aplicada a medida de acolhimento em instituição.

O acolhimento institucional, por sua vez, apresenta duas modalidades, podendo ser de curta duração ou prolongado: *1)* o acolhimento de curta duração tem lugar em casa de acolhimento temporário por prazo não superior a seis meses; o prazo referido pode ser excedido quando, por razões justificadas seja previsível o retorno à família ou enquanto se procede ao diagnóstico da respectiva situação e à definição do encaminhamento subsequente; e *2)* o acolhimento prolongado tem lugar em lar de infância e juventude e destina-se à criança e ao jovem quando as circunstâncias do caso aconselhem um acolhimento de duração superior a seis meses (ver Artigo n.º 50º da Lei

147/99). Neste sentido, o trajecto da criança no sistema de acolhimento pode ser diversificado, de acordo com a intervenção mais adequada. A Figura 2 resume de forma simplificada o sistema de acolhimento e os trajectos possíveis dos mesmos.

Figura 2: Funcionamento do Sistema de Acolhimento: o contexto de intervenção do Lar de Infância e Juventude (LIJ).



Fonte: Alves (2007).

Segundo Alves (2007), “(...) a família, apesar de todas as mudanças que tem vindo a sofrer na sua estrutura, papel e funções, continua a ser o primeiro e mais importante agente para o desenvolvimento do indivíduo e para a sua integração na sociedade. Sabemos, no entanto, que para muitas crianças e jovens o processo de aprendizagem da socialização, que constitui a função primeira do núcleo familiar, é transferido, por diversas razões, para a responsabilidade de instituições de acolhimento” (Alves, 2007, p. 27). Na perspectiva de Borges (2007), o “acolhimento em instituição constitui a solução extrema e final para alcançar a possibilidade de fazer, ainda, regressar a criança/jovem ao seu meio natural, à sua família biológica” (Borges, 2007, p. 147). Tal perspectiva remete para a importância da intervenção das equipas dos Lares de Infância e Juventude, que deverão ser uma resposta transitória, na perspectiva de encontrar uma resposta definitiva para a criança/ jovem, preferencialmente, de natureza familiar (Monteiro, 2008). Esta perspectiva tem vindo a ser reforçada pelo poder central, que tem vindo a incutir a alteração de paradigma de intervenção dos LIJ's, que passamos a descrever na secção seguinte.

1.2 As equipas e a intervenção do LIJ – a mudança de paradigma

O artigo n.º 54 da lei de promoção e protecção de crianças e jovens em risco refere-se à constituição da Equipa Técnica no LIJ. A “(...) equipa deve ser pluridisciplinar e estabelece um conjunto de técnicos, que, no campo ideal, devem de ser considerados como manifestamente necessários para o funcionamento adequado das instituições de acolhimento” (Borges, 2007, p. 193-194). À equipa técnica cabe o diagnóstico da situação da criança ou do jovem acolhidos e a definição e execução do seu projecto de promoção e protecção. A sua constituição deverá ser pluridisciplinar, integrando as valências de psicologia, serviço social e educação. A equipa técnica deve ainda dispor da colaboração de pessoas com formação na área de medicina, direito, enfermagem e, no caso dos lares de infância e juventude, da organização de tempos livres.

Presentemente, assiste-se a uma reflexão/discussão sobre o papel da intervenção dos LIJ, decorrente de problemas aí detectados. Por exemplo, Pedro Strecht aborda esta

realidade no seguinte sentido: “ainda há poucos anos, e salvo raras excepções, o panorama era desolador. Centros instalados em edifícios desadequados, velhos ou antiquados, que espelhavam o crónico desinvestimento do estado nesta área” (Strecht, 2003, p. 25). Este autor chama a atenção para esta questão que diferencia a intervenção em Portugal referindo que: “(...) continuam a encher as instituições que oferecem suporte residencial e educativo em regime de internato, e cujo trajecto de vida será esse até, pelo menos, aos 18 anos” (Strecht, 2003, p. 100).

Em 2005 – atendendo a este panorama – foi realizada uma avaliação sistemática dos LIJ’s e seu funcionamento. Esta foi cruzada com os percursos de vida de crianças e jovens em acolhimento institucional, dando origem aos Planos de Intervenção Imediata (Instituto da Segurança Social, 2007). A análise do relatório produzido, em relação ao ano de 2006, salientou que o acolhimento parece ser utilizado como forma de resolver as situações de perigo vividas pelas crianças nas famílias e que este se prolonga no tempo. O mesmo parece, ainda, salientar falhas ao nível de uma intervenção primária no trabalho com as famílias, assim como no acompanhamento necessário para o retorno dos jovens à família (ver ISS, 2007).

Este tipo de avaliação criou condições propícias para o Estado (re)pensar o modo como está a acolher as crianças que lhe são confiadas. Tornou-se urgente repensar a lógica de intervenção dos LIJ’s - “esta decisão espelha e sublinha a vontade do Estado de aproveitar o momento para lançar as bases de mudança no acolhimento a crianças e jovens privados do meio familiar adequado” (Conselho Técnico-científico da casa Pia de Lisboa, 2005, p. 396).

Perante a dificuldade de aplicação de outras medidas previstas no artigo 35, o recurso à institucionalização⁴ é usada muitas vezes sem critérios eficazes. De acordo com os dados do Plano de Intervenção Imediata (PII) de 2007 estavam institucionalizados 11,360 (onze mil trezentos e sessenta crianças) com idades compreendidas entre os 0 e os 21 anos e observa-se uma taxa de institucionalização de 21%. Actualmente, parece-nos existir um enfoque das políticas sociais na desinstitucionalização: no Programa do XVII Governo Constitucional pode-se constatar que um dos objectivos assenta na desinstitucionalização de 25% das crianças

⁴ De acordo com a interpretação da lei 147/99 são consideradas medidas de colocação o acolhimento institucional e o acolhimento em famílias de acolhimento.

institucionalizadas (ver Programa do XVII Governo Constitucional). Neste sentido, surge o Plano DOM (Desafios, Oportunidades e Mudanças) em que “impõe-se que o Estado e a sociedade civil assegurem o necessário fortalecimento técnico, organizativo e funcional dos lares de infância e juventude, numa aposta clara das competências técnicas dos recursos humanos destas instituições” e “(...) através do desenvolvimento de um plano de intervenção Integrada, incentivar a melhoria contínua da promoção de direitos e protecção das crianças e jovens acolhidas nos lares, nomeadamente no que se refere à definição e concretização, em tempo útil, de um projecto que promova a sua desinstitucionalização, após um acolhimento que, ainda que prolongado, lhes deverá garantir a aquisição de uma educação para a cidadania e, o mais possível, um sentido de identidade, de autonomia e de segurança, promotor do seu desenvolvimento integral” (Despacho nº 8393/2007).

Na perspectiva de Valle e Zurita (2007), as medidas de acolhimento residencial sofreram um processo de transformação para clarificar a sua posição dentro do sistema de protecção infantil e assumir novas directivas (e.g. normalização, integração, princípio da restrição mínima) que o sistema e os serviços sociais exigem. As residências são sempre um foco de discussão aberta e contêm ingredientes que são técnicos e científicos. Por vezes são feitas críticas a este tipo de instituições em grande parte devido aos seus modelos que se baseiam em critérios ideológicos, de oportunidade política e interesses económicos, assim como outras questões alheias ao processo técnico e científico (Valle & Zurita, 2007).

Em nosso entender, para concretizar uma intervenção de inspiração qualitativa tendo em vista o superior interesse da criança⁵, teremos que repensar a intervenção dos LIJ. Os contributos de Valle (1994) vão ao encontro desta premissa: o diagnóstico das crianças/jovens acolhidas(os) nos diferentes tipos de lares e a definição de estratégias do modo como trabalhamos com essas crianças. De acordo com este autor, é fundamental que qualquer intervenção social que se realize seja feita uma investigação para averiguar se realmente estão a ser atingidos os objectivos planeados, os efeitos que têm sobre a população a que se destinam, se os objectivos são positivos; e se o modo como se desenvolve o programa é o mais adequado e a intervenção faz sentido (Valle, 1994). Esta mudança obrigará não só a alterar as práticas de trabalho das equipas, mas

⁵ Ver Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

numa perspectiva mais alargada, obrigará as instituições a pensar o trabalho com crianças e jovens em acolhimento.

A inovação no trabalho das Equipas nos LIJ requer uma estratégia participativa, envolvendo assim, os Educadores, Directores e Técnicos para construir um sistema que responda às necessidades da situação actual e que seja realista, comprometido com a ideia da mudança. Esta ideia da participação é essencial a todo o processo e para que seja desenvolvido uma dinâmica de grupos de trabalho e comissões que cabe encorajar o êxito que estes projectos possam vir a criar (Valle, 1994). Antes da implementação do Plano DOM as equipas tinham práticas de trabalho muito isoladas: a equipa técnica trabalhava o projecto de vida da criança e a equipa educativa tinha uma função centrada no cuidado. Ao reflectirmos no contexto organizacional dos LIJ, constatamos uma gestão piramidal em que para além do Director e Equipa Técnica temos uma Direcção muitas vezes constituída por pessoas sem formação académica superior e sem prática de trabalho com crianças/jovens/famílias em situação de risco, associada ainda a uma ideia de assistencialista, enquanto os técnicos poderão andar atrás da ideia tecnicista. Contudo, parece-nos evidente que neste trabalho as instituições que não se adaptem a estas novas mudanças terão dificuldades em continuar o seu trabalho (Cunha, 2003).

1.3 As equipas e a prevenção do *burnout*

Como temos vindo a referir ao longo deste enquadramento, a alteração do paradigma do Acolhimento Residencial em Portugal remete para a qualificação das práticas das instituições. Ora, as práticas das instituições, como em qualquer outro tipo de organização, decorrem da acção dos seus colaboradores, isto é, das equipas que aí operam. Neste sentido, as questões relacionadas com os recursos humanos constituem um aspecto central no que diz respeito ao funcionamento institucional, à qualidade das suas práticas e, em última análise, ao bem-estar das crianças e jovens (Madge, 1994, cit por Martins 2004). Instituições com culturas profissionais positivas costumam enquadrar ambientes de vida são para as crianças e jovens acolhidos, fornecendo contextos com qualidade educativa e desenvolvimental. Para a existência deste tipo de cultura, em muito contribui a existência de um ambiente empreendedor, orientado para

o desenvolvimento de práticas que sirvam objectivos definidos de forma clara (Martins, 2004).

Por outro lado, a literatura define que a satisfação face ao trabalho é uma variável determinante para a qualidade de uma organização e dos serviços que esta presta (Bednar, 2003). A satisfação no trabalho pode ser definida como o sentimento de realização ou prazer associado com o próprio trabalho e ainda como uma atitude face a vários aspectos, nomeadamente, as condições de trabalho, supervisão e tomada de decisão (Krueger, 1996). No entanto, existem várias fontes de insatisfação, das quais se destaca o stress⁶ no trabalho e a síndrome de burnout. A síndrome de burnout, ou exaustão profissional é uma doença específica das profissões que mobilizam uma relação de ajuda, ou seja, cuja natureza das funções, exige a manutenção de relações de ajuda/cuidado com outros (Maslach & Leiter, 2001).

De acordo com alguns autores (cf. por exemplo, Sachaufeli & Enzmann, 1998), a experiência crónica de stress no trabalho, pode causar a síndrome de burnout, que excede o primeiro. Esta síndrome caracteriza-se por um mal-estar existencial, pessoal e social, que comporta diversos sintomas tais como a fadiga emocional, despersonalização, falta de realização pessoal, podendo conduzir a atitudes negativas face ao trabalho, baixo auto-conceito (sentimentos de incompetência) e perda de interesse nos clientes e desumanização da relação (Maslach & Leiter, 2001).

Neste contexto, a prevenção do burnout das equipas que operam em LIJ e que são responsáveis pelo cuidado das crianças e jovens, parece ser uma dimensão importante para garantir a qualidade do serviço. Tal mostra-se fundamental para que o ambiente relacional em torno de crianças e jovens seja positivo e responsivo às suas necessidades, aspectos fundamentais para a qualidade dos serviços. Estes profissionais prestam cuidados⁷ a menores que foram vítimas de maus tratos e/ou negligência, lidando diariamente com a complexidade das suas situações e/ou das suas famílias, o que pode traduzir-se num elevado nível de stress no seu quotidiano.

⁶ O stress no trabalho pode ser definido como uma resposta de sofrimento físico e emocional que ocorre quando as exigências do trabalho não são compatíveis com as capacidades, recursos e necessidades do trabalhador.

⁷ De acordo com as funções que desempenham no LIJ esta prestação de cuidados pode ser diferenciada, assim como o grau de responsabilidade na tomada de decisão sobre as questões quotidianas das crianças e seu Projecto de Vida.

A literatura internacional sobre a satisfação no trabalho em Acolhimento Residencial comprova a existência de diversos factores que causam insatisfação e stress nos cuidadores⁸. Van der Ploeg e Scholte (1998) verificaram que a falta de satisfação dos educadores estava associada ao terem de lidar com crianças com problemáticas complexas, à falta de autonomia e de sentido de participação na organização. Outros estudos identificaram como principais factores de stress, o trabalho diário com adolescentes com problemas de comportamento, falta de controlo sobre admissões, falta de recursos, elevada rotatividade na equipa, pouco suporte da direcção, sentimento de impotência e ainda impacto negativos do trabalho na vida familiar (Whitaker et al, 1998, Sinclair & Gibs, 1998 cit por Valle, Lopez & Bravo, 2007). Os mesmos estudos destacam que os trabalhadores em Acolhimento Residencial, para se sentirem satisfeitos, precisam de sentir que as crianças estão a evoluir. Sinclair e Gib (1998 cit por Valle & Bravo, 2007) salientam ainda que a clareza de papéis e o apoio de colegas e direcção são importantes factores de protecção face ao stress.

Valle, Lopez e Bravo (2007) conduziram um estudo sobre satisfação e stress em Acolhimento Residencial no qual participaram 257 educadores. De uma forma geral, os resultados indicam áreas problemáticas que explicam, também, a instabilidade e rotatividade neste grupo de profissionais e que nos parecem semelhantes ao contexto português. Entre estas destacam o cansaço e as condições de trabalho, tais como a precariedade dos contratos, excessivo trabalho burocrático, falta de recursos, os horários por turnos e exaustão física. Identificam também como factor de stress, a percepção de responsabilidade excessiva, devido à natureza e falibilidade das decisões, as quais poderão trazer sérias consequências. Salvaguardam, porém, que esta responsabilidade é vista como excessiva porque os profissionais estão a sofrer de stress e que este não decorre das decisões em si. Não obstante, salientam que não será benéfica a atribuição de elevados níveis de responsabilidade a indivíduos com preparação insuficiente para o efeito. Neste contexto, a formação dos trabalhadores e a existência de objectivos precisos em formato de programas será central (cf. Bravo & Valle, 2001) quer para a qualidade da resposta, quer para a minimização de factores geradores de stress no trabalho.

⁸ Os estudos referidos tiveram como participantes os educadores das crianças, figuras responsáveis pela prestação de cuidados básicos e quotidiana educacional e para as mesmas.

O mesmo estudo salienta que o apoio dos colegas e coordenadores é um importante factor de protecção, quando se verificam as referidas problemáticas que conduzem ao stress. Este apoio não apenas atenua o stress, mas intensifica a satisfação no trabalho e facilita o desempenho.

Face ao exposto, as intervenções da supervisão que incidam na cultura da organização, que estimulem a partilha e clareza de objectivos, a positividade do trabalho de equipa, apoio entre pares e da direcção serão fundamentais para a qualificação da instituição. Por outro lado, do ponto de vista individual será fundamental estimular a resiliência dos profissionais (Skovholt, 2001), sobretudo quando não é possível suprimir variáveis geradoras de stress.

2. A SUPERVISÃO: DEFINIÇÕES, PAPEL, MODELOS E TEORIAS SUBJACENTES

Tendo em conta a novidade da supervisão nos LIJ's e porque se pretende com esta investigação delinear um Manual para a mesma, importa perceber o que teoricamente é entendido como supervisão e o papel que esta pode representar junto dos profissionais e equipas.

2.1 Definição e papel

A apresentação do conceito de supervisão pelos autores parte da premissa que quase todas as definições deste conceito centram-se na tarefa dos supervisores, orientarem, aconselharem, e avaliarem os profissionais (e.g. Porcel & Vásquez, 1995). Em nosso entender, o recurso à supervisão constitui, actualmente, uma questão central na intervenção social em geral (e.g. Comissões de Protecção de Crianças e Jovens e Equipas Multidisciplinares de Assessoria aos Tribunais, etc.) e em particular aos profissionais dos LIJ.

Ao falarmos de supervisão estamos a referir-nos a uma intervenção prática, uma acção através da qual se estabelece uma relação entre as pessoas, que dá lugar a uma partilha de informação e conhecimentos (Porcel & Vásquez, 1995). É um espaço onde os profissionais deverão receber um feedback centrado na avaliação das suas práticas (Dawes, 1994, cit. in Porcel & Vásquez, 1995).

As propostas de Wiley e Ray (1986, cit. in Porcel & Vásquez, 1995) enfatizam a ideia que a supervisão deverá centrar-se nas necessidades dos supervisionados, as quais dependem do estágio de desenvolvimento profissional. Neste sentido, a supervisão pode ser encarada como um processo de desenvolvimento profissional e pessoal de modo que os profissionais possam acompanhar a complexidade do trabalho em contexto de LIJ, cujo paradigma, tal como já foi referido, se encontra em reformulação.

Sobre a matéria da supervisão, Alarcão e Tavares (1996) propõem que os profissionais não se centrem somente em “(...) aplicações rotineiras de regras e processos já conhecidos, ainda que através de processos mentais heurísticos correctos, mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidas no aqui e agora que caracteriza um determinado problema” (Alarcão & Tavares, 1996, p. 17). De acordo com esta autora, a supervisão é um processo indispensável e preciso para o desenvolvimento integral do profissional com vista a prepará-lo para o desempenho da sua profissão.

Daqui decorre a premissa de que a supervisão pode ser uma ferramenta para que os profissionais em contexto de LIJ desenvolvam capacidades promotoras de uma prática reflexiva centrada nas necessidades das crianças/jovens e famílias, de modo a operacionalizar um Projecto de Vida adequado e em tempo útil, conforme expresso nas orientações últimas para a sua intervenção (ver Despacho nº 8393/2007 que cria o Plano DOM).

A supervisão pode também ser um processo em que intervêm diferentes disciplinas, constituindo assim um espaço de diálogo entre diferentes saberes e práticas. O supervisor deverá saber lidar com os conteúdos dessas disciplinas de modo a permitir uma análise multidisciplinar e recorrer a uma ou outra disciplina para pensar de forma conjunta e encontrar respostas para as dificuldades que entretanto possam surgir.

Segundo Bernard e Goodyear (1998), os modelos e as teorias permitem orientar e organizar a intervenção. Daqui decorre a ideia dos modelos teóricos enquanto suporte imprescindível para a supervisão (Bernard & Goodyear, 1998). Na secção seguinte, apresentamos alguns modelos teóricos da supervisão para uma melhor compreensão deste tipo de intervenção.

2.2 Modelos e teorias da supervisão

2.2.1 Supervisão baseada em teorias da psicoterapia (psychotherapy theory-based supervision)

Tendo surgido no contexto de intervenção clínica, a supervisão foi inicialmente realizada por psicoterapeutas mais experientes, que apoiavam os clínicos menos experientes a reflectir sobre e a planear as suas intervenções com os seus clientes. Deste modo, a orientação teórica de formação do supervisor constituía a base do modelo de supervisão deste. Logo, a supervisão ao recorrer a esta abordagem enfatizava (e ainda enfatiza comumente) as teorias da psicoterapia. O supervisor trabalha com uma teoria que influencia o modo como constrói a realidade, incluindo as questões do comportamento interpessoal (Shoben, 1962, cit. in Bernard & Goodyear, 1998). O processo de supervisão desenvolve-se de acordo com a orientação dos supervisores, o seu comportamento, e as suas concepções teóricas tendo estas um impacto na intervenção dos profissionais (Guest & Beutler, 1998 cit. in Bernard & Goodyear, 1998).

Apesar de o âmbito deste trabalho não ser de carácter psicoterapêutico, como muitos dos supervisores de LIJ são de facto psicólogos clínicos e/ou psicoterapeutas de formação, resumimos muito brevemente os principais modelos de supervisão inspirados na psicoterapia.

2.2.2 O modelo psicodinâmico (psychodynamic supervision)

A primeira abordagem da supervisão centrou-se nos modelos e teorias de inspiração psicanalíticas, como os desenvolvidos por Freud, Adler, Jung, Klein e muitos outros (ver Arlow, 1995). Esta tendência está relacionada com o facto de a psicanálise ter estado na origem de outras terapias. Segundo Ekstein e Wallerstein (1972, cit. in Bernard & Goodyear, 1998), nestes modelos a supervisão constitui-se como um

processo cujo principal enfoque é o relacionamento entre os profissionais (supervisor e supervisando) e o processo de interação entre eles, bem como a reflexão sobre a relação entre supervisando/analista e analisando/cliente (Ekstein & Wallerstein, 1972, cit. in Bernard & Goodyear, 1998). Existem múltiplas escolas psicanalíticas e psicodinâmicas, e conseqüentemente múltiplos “olhares” por parte da supervisão (Bernard & Goodyear, 1998).

2.2.3 O Modelo da aliança terapêutica (working alliance model)

Inicialmente também de origem dinâmica, os supervisores cuja orientação teórica tem por base este modelo têm dado muita importância à aliança terapêutica (Bernard & Goodyear, 1998). Os trabalhos de Bordin (1979, cit. in Bernard & Goodyear, 1998) articulavam a perspectiva da “Aliança de Trabalho”, propondo assim um modelo mais vasto sobrepondo-se a qualquer modelo teórico particular. Bordin, em 1983, aplicou este modelo à intervenção da supervisão.

2.2.4 O Processo Paralelo (parallel processes)

Este modelo enfatiza as dinâmicas centradas na relação cliente-terapeuta e na relação supervisando-supervisor, onde essas relações são “espelhadas” – sendo o enfoque desta abordagem a existência deste “processo paralelo”. Estas relações podem ser trabalhadas por diferentes tipos e modelos de supervisão, embora inicialmente tenha sido de inspiração mais dinâmica. O “processo paralelo” conferia aos supervisores uma abordagem psicanalítica.

2.2.5 A supervisão centrada na pessoa (person-centered supervision)

Esta teoria surgiu a partir de Carl Rogers e privilegiava a intervenção centrada no cliente (Bernard & Goodyear, 1998). Este autor destaca as características pessoais do terapeuta (e.g. ser genuíno, empático, congruente e aceitante incondicionamente). Wood (1995, cit. in Messias & Cury, 2004) “(...) em referência ao legado de Rogers, afirma que independentemente da época, ou do contexto no qual tenha ocorrido a intervenção, a abordagem manteve-se essencialmente a mesma, variando apenas quanto à forma como encontrava expressão e se transformava em novas práticas” (Wood, 1995, cit. in Messias & Cury, 2004, p. 355). Esta abordagem é essencialmente humanista, orientada para o desenvolvimento pessoal e actualização dos clientes (Raskin & Rogers, 1995) e, na supervisão, no desenvolvimento pessoal e profissional dos supervisandos, no contexto de uma relação de supervisão também ela empática e genuína.

2.2.6 A teoria cognitivo-comportamental (cognitive-behavioral supervision)

Embora as intervenções com base no modelo cognitivo-comportamental enfatizem o nível individual (e.g. Barlow, 1993), centram-se no problema e são orientadas pelo objectivo. São limitadas no tempo (i.e. breves), recorrendo a uma base empírica (Grant, Young & DeRubeis, 2007). Podem aplicar-se a casais e famílias (e.g. Koerpal, 1996), em especial na terapia familiar de abordagem cognitivo-comportamental (Bernard & Goodyear, 1998). As terapias cognitivo-comportamentais assentam num “(...) num continuum em termos de quanto a cognição está incluída na formulação: (1) numa extremidade estão as terapias comportamentais que se concentram no comportamento e nos determinantes ambientais em termos da teoria da aprendizagem elementar e (2) na outra extremidade do continuum estão as terapias formuladas em termos exclusivamente cognitivos, não permitindo nenhuma intervenção comportamental. A maioria das abordagens cognitivo-comportamentais acabam por enfatizar as intervenções comportamentais e cognitivas em diferentes âmbitos” (Grant, Young & DeRubeis, 2007, p. 30). Na supervisão, os supervisores têm a responsabilidade de desenvolver processos de aprendizagem gratificante junto dos supervisionados, isto é, para que estes possam aprender os supervisores deverão

desenvolver um ambiente de reforço adequado das suas próprias aprendizagens e transmitir conhecimentos técnicos (ibidem).

2.2.7 A supervisão sistémica (systemic supervision)

A supervisão sistémica é caracterizada pelo enfoque na família, à semelhança da terapia sistémica (Goldenberg & Goldenberg, 1995). Este modelo teórico caracteriza-se por foca a interacção entre a família e sistema supervisores. Este modelo de supervisão é mais utilizado no campo da terapia familiar. Mcdaniel, Weber and Mckeever (1983, cit. in Bernard & Goodyear, 1998) adiantam que se o objectivo fosse manter uma relação entre família e os terapeutas (e entre pais e filhos), então deveria haver um elo claro entre o supervisor e o terapeuta. Mais ainda, se a terapia se focasse em aspectos da família de origem, o terapeuta deveria ser encorajado a relacionar a formação com os aspectos da sua família de origem.

2.2.8 O Modelo ecológico da supervisão

O modelo ecológico teve em Brofenbrenner (1979) o seu criador. Perspectiva-se a partir daqui o desenvolvimento profissional do técnico/educador/cuidador através de um estágio de interacção mútua e progressiva entre técnico/educador/cuidador activos e em crescimento, e o ambiente de transformação em que vai desenrolar-se “(...) sendo este processo influenciado pelas inter-relações quer entre os contextos mais imediatos, quer entre estes e os contextos mais vastos (...)” (Formosinho, 2002, p. 91) em que o profissional interage. Neste sentido, recorre-se, portanto, no “(...) âmbito da completa tarefa da aprendizagem profissional (...)” a “(...) uma perspectiva teórica que acentua que o desenvolvimento do ser humano tem a ver, directa e indirectamente, com os seus contextos vivenciais” (Ibidem, p. 100). De acordo com esta perspectiva “(...) torna-se evidente que os processos de interacção mútua entre (...)” os profissionais encarados

como activos “(...) e o ambiente encarado como dinâmico, requerem uma conceptualização específica do ambiente da supervisão” (Ibidem, p. 100).

De acordo com a teoria de Bronfenbrenner (1979), o modelo ecológico é conceptualizado através dos seguintes sistemas: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema. O microsistema é o local onde o indivíduo pode estabelecer relações face a face (e.g. a casa, a escola, o emprego). O indivíduo experiencia uma enorme variedade de papéis e de relações. O mesossistema é o conjunto de relações entre os microsistemas. Em relação ao exossistema diz respeito aos conteúdos que, embora não experienciados directamente, nem implicando a participação activa do sujeito, são o contexto de situações que afectam, ou que são afectados pelo que ocorre nos micro e mesossistema. O macrosistema não se refere a contextos específicos, mas antes a crenças, valores, hábitos, formas de agir, estilos de vida, etc. que caracterizam uma determinada sociedade e que são veiculados pelas outras estruturas do contexto ecológico, isto é, pelos micro, meso e exossistemas.

2.2.9 As Perspectivas Desenvolvimentistas (developmental approaches to supervision)

Estas perspectivas têm o seu principal enfoque do modo como os supervisionados adquirem experiência ao longo da intervenção da supervisão e ao longo do seu desenvolvimento profissional. Todos os modelos de inspiração desenvolvimentista têm um impacto no trabalho dos supervisionados. Holloway's (1987) refere-se a estes modelos com a seguinte afirmação: “*development models of supervision have become zeigeist of supervision thinking and research*” (Holloway's, 1987, cit. in Bernard & Goodyear, 1998, p. 22).

Os modelos de desenvolvimento tiveram a sua génese na Universidade de Iowa, protagonizados por Stoltenberg cujos trabalhos vieram a ter um grande impacto na comunidade da supervisão (Bernard & Goodyear, 1998). Muitos modelos desenvolvimentistas da supervisão parecem ter existido após a sua génese. Worthington (1987, cit. in Bernard & Goodyear, 1998) verificou a existência de 16 e Watkins (1995, cit. in Bernard & Goodyear, 1998) verificou mais 6. Contudo, como as suas revisões da

literatura não eram exaustivas estima-se que haja mais de 22 modelos, sendo que quase todos tiveram um impacto na supervisão, uns mais directamente do que outros. Parece-nos claro que houve diferentes leituras de diferentes autores em relação às perspectivas desenvolvimentistas (cf. Tabela 1).

Tabela 1: Interpretação dos modelos desenvolvimentistas: as propostas de Chagnon & Russell (1995); Borders (1986); Russell et al. (1984); Holloway (1987); Worthington (1987).

Autor(es)	Interpretação dos modelos desenvolvimentistas
Chagnon & Russell (1995)	<ol style="list-style-type: none"> 1. O processo de supervisão está relacionado com as competências dos supervisionados que são caracterizadas por uma série de estádios qualitativamente diferentes uns dos outros; 2. Cada supervisionado, de acordo com o seu estádio, requer qualitativamente um contexto adequado que conduzirá à sua satisfação e desenvolvimento.
Borders (1986)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modelo focado no papel do supervisor; na dinâmica do supervisionado; e na aprendizagem em contexto de supervisão.
Russell et al. (1984)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modelos de inspiração Eriksoniana que oferecem uma definição linear de estádios de desenvolvimento; 2. Centrado num processo passo-a-passo para a resolução do conflito ou prática dominante. O processo será repetido de modo a ultrapassar decisões complicadas.
Holloway (1987)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modelo que teve na sua origem na teoria do desenvolvimento social;

Worthington (1987)	1.	Modelo e estudo que tiveram origem no desenvolvimento da supervisão e do consultor;
	2.	defende uma complementaridade de papéis por parte da supervisão (terapeuta, professor, consultor).

Fonte: elaborado a partir de Bernard & Goodyear (1998).

2.3 Alguns contributos práticos para a supervisão

Dentro das diversas propostas para o processo de supervisão, as de Porcel e Vásquez (1995) são particularmente adequadas aos LIJ, na medida em que integram aspectos dos profissionais e do contexto mais lato em que estes estão inseridos. Estas autoras propõem que o processo de supervisão se centre nos seguintes aspectos: *a)* no profissional; *b)* no supervisor; *c)* no processo de supervisão e *d)* no contexto institucional.

Estas autoras, quando abordam a supervisão centrada no profissional, têm como objectivo explorar os conhecimentos, competências e atitudes deste. A supervisão deverá explorar as dúvidas e trabalhar a gestão emocional. Os profissionais, com a ajuda do supervisor, deverão encontrar as respostas adequadas através da reflexão conjunta (e.g. boas práticas centradas numa intervenção individualizada). Em relação ao papel do supervisor, a sua função básica consiste no acompanhamento dos profissionais no seu processo de crescimento e maturidade de modo a desempenhar o seu papel com o maior grau de eficácia.

Ainda de acordo com Porcel e Vásquez (1995), o supervisor deverá privilegiar os seguintes aspectos:

1. Condições adequadas: inclui a preparação de um espaço adequado com boas condições (ausência de ruídos, interferências constantes, mesa de trabalho, horário definido).

2. Estimular a evolução: a intervenção do supervisor estimula os profissionais a tomar consciência dos seus domínios técnicos, dos seus conhecimentos, e ajuda a reflectir sobre a realidade em que se encontram a trabalhar; O supervisor, através das suas competências pessoais e profissionais, deverá constituir-se como uma referência para os supervisionados;
3. Acompanhamento: o compromisso do supervisor no processo transmite segurança e confiança aos supervisionados;
4. Facilitação: abordagens a técnicas, instrumentos e informações necessárias para que os profissionais possam continuar a sua evolução;
5. Regulação do processo: permite que os profissionais vão assumindo responsabilidades à medida que adquirem as capacidades necessárias. A supervisão deverá centrar-se na autonomia dos profissionais e não centrar em si a resolução de problemas;
6. Análise de situações: constitui o elemento central da supervisão. Recorre-se a diferentes técnicas de análise de situações, análise de casos, tomada de decisões e resolução de problemas;
7. Promoção do contexto institucional: a organização deve ter ideias claras sobre os objectivos da supervisão e da mais-valia que esta constitui para a concretização dos objectivos a que se propõe.

Em suma, e revistos os principais modelos de supervisão existentes, de acordo com a nossa perspectiva, os mais adequados ao contexto dos LIJ assentarão no modelo desenvolvimentista e no modelo ecológico. Ainda assim, reconhece-se que os supervisores possam recorrer a outros modelos teóricos de acordo com as características e necessidades do LIJ, bem como a sua formação académica anterior ou pós-graduada.

3. A DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Os Lares de Infância e Juventude têm-se deparado com a necessidade de reformulação e qualificação das suas práticas. Assim o exigem as novas políticas sociais que disponibilizaram para o efeito meios (Plano DOM – Desafios, Oportunidades e Mudança) para a dotação das Equipas Técnicas dos LIJ's e ainda a supervisão para a qualificação das práticas institucionais. No entanto, não foi definida para a supervisão aos LIJ's qualquer referência ou linhas orientadoras sendo esta deixada ao critérios dos supervisores. Vimos na revisão teórica apresentada que a supervisão depende sempre do enfoque teórico do supervisor e da experiência do mesmo. Tal levanta diversas questões:

1. Tendo em conta os objectivos do Plano DOM, estarão todos os supervisores sintonizados com as suas linhas orientadoras?
2. Será a diversidade técnica dos supervisores compatível com as necessidades das equipas tendo em conta as premissas de qualificação das instituições?
3. Estará a supervisão a contribuir para a mudança das práticas que se pretende mais uniformes no sistema de acolhimento?

Não existindo uma resposta imediata a estas questões, consideramos que urge criar um conjunto de linhas de trabalho para a supervisão que tenham por base, por um lado, as orientações da Segurança Social para a qualificação das instituições e por outro as necessidades sentidas pelos profissionais dos LIJ's e pelos próprios supervisores. Este configura o objectivo geral do presente trabalho: Criar um manual para a supervisão em contexto de Lar de Infância e Juventude.

Para o efeito, foi conduzido um estudo qualitativo de carácter exploratório, que apresenta como objectivos específicos os seguintes:

1. Saber qual é o papel da supervisão no acompanhamento às equipas técnico-educativas no âmbito do Plano DOM;
2. Saber quais os impactos da supervisão nas diferentes dimensões da intervenção do LIJ (desenvolvimento da equipa técnico-educativa; mudança organizacional;

trabalho com crianças/jovens; trabalho com famílias e no trabalho com parceiros).

4. AVALIAÇÃO DAS NECESSIDADES

Para o desenvolvimento da nossa proposta, foram seguidas as indicações de McLaughlin e Jordan (2004) para facilitar a construção do modelo seguindo para o desenho de programas. Entre elas, encontra-se o passo inicial de recolha de informação relevante e avaliação de necessidades. Nesse sentido, para além da revisão da literatura relevante, foi desenvolvido um breve estudo qualitativo, o qual passamos a apresentar.

4.1 O desenho do estudo

De acordo com os objectivos do estudo, para a recolha de informação e levantamento de necessidades dos profissionais dos LIJ's - optou-se pela realização de grupos focais, como tem sido largamente utilizado no desenvolvimento de programas (Golgenkoff, 2004).

4.2 A caracterização da amostra

Nestes grupos participaram oito profissionais de LIJ, com funções diversas e supervisores. O primeiro Grupo Focal foi constituído por três supervisores e 3 Directores Técnicos. O segundo Grupo é constituído por três técnicos (pertencentes à equipa técnica) e um educador (pertencente à equipa educativa). Estes profissionais eram oriundos de diferentes instituições (excepto os supervisores que são autónomos, ou seja, não têm instituição de origem).

Optou-se por construir um questionário (ver Anexo 1) para preenchimento dos participantes com a seguinte informação: dados biográficos, formação académica, experiência profissional/supervisão e formação profissional. Apresentamos de seguida na Tabela 2 a “Distribuição dos participantes de acordo com o género e a idade”.

Tabela 2 – Distribuição dos participantes de acordo com o género e a idade

Participantes	Sexo	Idade
Supervisor A	Masculino	34 anos
Supervisor B	Masculino	30 anos
Director A	Masculino	26 anos
Directora B	Feminino	30 anos
Director C	Masculino	36 anos
Técnica A	Feminino	25 anos
Técnica B	Feminino	32 anos
Educador A	Masculino	27 anos

Segundo a leitura da tabela 2, podemos verificar que participaram cinco elementos do sexo masculino e três elementos do sexo feminino com idades compreendidas entre os 26 e os 36 anos de idade. A média de idades dos participantes foi de trinta anos.

Tabela 3: Distribuição dos participantes de acordo com o grau académico e a área de formação.

Participantes	Grau académico	Área de formação
Supervisor A	Licenciatura	Psicologia Clínica
Supervisor B	Licenciatura	Psicologia Educacional

	Mestrado	Intervenção Comunitária e Protecção de Menores
Director A	Licenciatura	Psicologia Educacional
Directora B	Licenciatura	Sociologia
Director C	Licenciatura	Ciência Política
Técnica A	Licenciatura	Serviço Social
Técnica B	Licenciatura	Psicologia Educacional
	Mestrado	Intervenção Comunitária e Protecção de Menores
Educador A	Ensino Secundário (12º ano)	Curso Profissional de Auxiliar de Acção Educativa

Ao analisarmos a Tabela 3, verificamos que no universo dos participantes (N=8) tivemos sete licenciados, sendo que dois deles, Supervisor B e Técnica B, tinham o grau de Mestrado em Intervenção Comunitária e Protecção de Menores. O curso de psicologia aparece com maior expressão (n=3): um psicólogo clínico (Supervisor A) e três psicólogos educacionais (Supervisor B; Director A e Técnica B). O único elemento sem formação superior foi o Educador A (ensino secundário - 12º ano).

Tabela 4: Distribuição dos participantes de acordo com a experiência profissional e de supervisão.

Participantes	“Há quanto tempo trabalha em LIJ?”	“Há quanto tempo trabalha nesta Instituição?”	“Há quanto tempo tem/faz supervisão em contexto de
---------------	------------------------------------	---	--

			LIJ?"
Supervisor A	12 meses	12 meses	12 meses
Supervisor B	18 meses	15 meses	15 meses
Director A	48 meses	18 meses	12 meses
Directora B	36 meses	24 meses	24 meses
Director C	60 meses	60 meses	60 meses
Técnica A	24 meses	24 meses	16 meses
Técnica B	18 meses	18 meses	12 meses
Educador A	48 meses	36 meses	12 meses

As respostas à pergunta “há quanto tempo trabalha em LIJ?”, o Director C foi o participante com maior tempo de trabalho em Lar com 60 meses e o Supervisor A apareceu como o participante que trabalhava há menos tempo com 12 meses. A média dos participantes de trabalho em LIJ foi de 33 meses (aproximadamente 3 anos).

Quando perguntamos “há quanto tempo trabalha nesta Instituição?”, apareceu-nos novamente o Director C com maior tempo de trabalho na Instituição com 60 meses, seguido do Educador A com 36 meses, e com menos tempo de trabalho na Instituição o Supervisor A com 12 meses. A média dos participantes que trabalham nestas Instituições foi de 25.87 meses (aproximadamente 2 anos).

Em relação à pergunta “há quanto tempo tem/faz supervisão em contexto de LIJ?”, o tempo médio de experiência dos supervisores A e B foi de 13.5 meses. Em relação aos restantes participantes, o Director C apareceu com o maior valor; e com menor valor a Directora A, a Técnica B e o Educador A com 12 (doze) meses. O tempo médio de supervisão em LIJ foi de 13.5 meses.

Tabela 5: Periodicidade e número de horas de supervisão.

Participantes	Periodicidade	Nº horas
Supervisor A	Quinzenal	3
Supervisor B	Mensal	6
Director A	Mensal	3
Directora B	Quinzenal	3
Director C	Quinzenal	3
Técnica A	Quinzenal	3
Técnica B	Quinzenal/mensal	3/6
Educador A	Quinzenal	3

Quando analisamos a periodicidade e o número de horas de supervisão, verificamos que todos os participantes referiram ter seis horas de supervisão por mês. Contudo, o que pareceu ser mais comum é optarem pela modalidade de 3 horas quinzenalmente. Apesar da Instituição da Técnica B optar igualmente por esta modalidade, esta referiu que por vezes se pode realizar uma vez por mês com seis horas de supervisão. Apenas o Supervisor B relatou fazer mensalmente seis horas. No caso do Director A indicou ter três horas por mês, uma vez que a modalidade da supervisão trabalha com a equipa técnica e equipa educativa em momentos separados (ver Tabela 5).

Tabela 6: Modalidade(s) da supervisão

Participantes	“Reunião com a equipa técnica”	“Reunião com a equipa educativa”	“Reunião com a equipa técnica+ equipa educativa”	“Reunião com a Direcção Técnica”
Supervisor A	X	X	X	-----
Supervisor B	X	X	X	-----
Director A	X	X	-----	-----
Directora B	-----	-----	X	-----
Director C	-----	-----	X	-----
Técnica A	X	-----	-----	-----
Técnica B	X	X	X	-----
Educador A	X	X	X	-----

Em relação às modalidades da supervisão, verificamos que os supervisores revelaram optar pelo mesmo formato. Já no que diz respeito às Instituições observamos outra realidade, ou seja: na Instituição da Técnica A o modelo optado é o trabalho com a equipa técnica. Em relação à Técnica B e Educador A as modalidades são as mesmas e também elas comuns às utilizadas pelos supervisores nas Instituições onde trabalham.

4.3 O instrumento

Com base na revisão da literatura, construímos um guião para o grupo focal (Anexo 2) tendo por objectivo a recolha de informação junto dos participantes. Este instrumento é constituído por 9 perguntas dividido em duas partes. Na primeira parte pretendemos recolher informação sobre a definição do conceito de supervisão (questão 1); hierarquização das abordagens teóricas da supervisão de acordo com a sua preferência (questão 2) e a sua eficácia (questão 3). Na segunda parte contemplamos o papel do supervisor ao nível da relação de confiança (pergunta 4); ajuda no apoio técnico à equipa (pergunta 5); implementação de boas práticas (pergunta 6); actividades/abordagens/metodologias para a prevenção do *burnout* na equipa técnico-educativa (pergunta 7). Apresenta também o impacto da supervisão e domínios da sua intervenção (pergunta 8) ao nível do desenvolvimento da equipa técnico-educativa; ao nível da mudança organizacional; no trabalho com crianças/jovens; no trabalho com famílias e no trabalho com parceiros. Por último, abordamos a ideia de uma atitude integradora das equipas (pergunta 9).

4.4 Aplicação do Grupo Focal

Os grupos focais realizaram-se no Laboratório de Psicologia Social e das Organizações no ISCTE – IUL. O primeiro realizou-se a 1 de Março às 19h e 30m. Apesar de serem convidados três supervisores e três Directores Técnicos e com o compromisso destes, só estiveram presentes dois supervisores e três Directores. Este grupo teve a duração de 2h16m16s.

O segundo grupo focal realizou-se no dia 30 de Abril às 19 h e teve a duração de 1h22m57. Foram convidados três técnicos e um educador. Contudo, apesar do compromisso da parte dos participantes, apenas estiveram presentes dois técnicos e um educador.

Para a sua aplicação, foram seguidas as recomendações de Goldenkoff (2004) para a utilização de grupos focais no desenvolvimento e avaliação de programas, exceptuando a existência de dois facilitadores na sala, a qual não foi possível.

4.5 Análise da informação recolhida

O discurso decorrente dos grupos focais, após a autorização dos participantes (segundo princípios de códigos de ética; e.g. *American Psychological Association*, 2002), foi gravado e posteriormente transcrito integralmente. De seguida, procedeu-se a uma análise de conteúdo (Claude, 2004) de forma a poder identificar as categorias de informação que correspondessem aos objectivos do estudo. De acordo com Claude (2004), criamos tabelas de forma a sistematizar a informação recolhida para cada questão (Cf. anexos 3 a 17). Para ilustrar os tópicos mais relevantes foram seleccionados alguns excertos do grupo focal.

5. ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS NOS GRUPOS FOCAIS

Sobre a definição do conceito de supervisão, os participantes contribuíram de forma rica. As suas representações de supervisão incluíram, como se pode ver pelo Anexo 3, as noções de “ajuda/partilha”, “questionamento”, “investimento no processo”, “reflexão”, “orientação/planeamento” e “isenção do supervisor”. Notamos, ainda, que algumas definições pareceram mais típicas dos próprios supervisores, como foi o caso do questionamento, enquanto outras foram mais salientes à equipa técnica (e.g. ajuda/partilha). Por exemplo, a opinião da Directora B remete para a questão da “ajuda/partilha”, *“pois eu penso que é uma partilha de ideias (...) nós quando estamos reunidos em supervisão discutimos muito a realidade do que é a nossa Instituição (...)”* (Directora B, Grupo Focal I, linhas 8-9).

Em relação às abordagens da supervisão, os participantes adiantaram que *“todas elas têm um bocadinho, qualquer coisinha que dá para ir buscar (...)”* (Educador A, Grupo Focal II, linhas 205-206). Contudo, as abordagens que mereceram maior preferência por parte dos grupos foi a ecológica e a desenvolvimentista (cf. Anexo 5).

No que toca à eficácia da supervisão, foi possível recolher várias opiniões sobre que critérios contribuem para a sua eficácia (cf. Anexo 4). Estes critérios organizaram as suas opiniões e centraram-se nas seguintes categorias: 1) objectivos; 2) aliança supervisor-equipas; 3) investimento do supervisor; 4) empatia/prática/experiência do supervisor; 5) investimento dos intervenientes; 6) responsabilização; 7) clarificação do papel do supervisor; 8) trabalho em equipa; 9) diferentes abordagens; 10) adaptabilidade/versatilidade; 11) prevenção do burnout; 12) autonomia; 13) competências técnicas; 14) empowerment da equipa e 16) metodologias. Por exemplo, a opinião do Director C remete para a questão dos objectivos: *“a postura do supervisor (...), a postura da equipa (...) para haver uma eficácia da supervisão tem que haver uma conciliação de objectivos de quem é supervisionado e de quem vai supervisionar porque senão houver uma vontade da equipa em receber o supervisor para melhorar ou modificar o trabalho tendo em conta o que vai ser discutido ou as ideias que o*

supervisor trás também e se o supervisor também não for com disposição para colaborar e para também partilhar aquilo que a Instituição já promoveu e já praticou (...)” (Director C, Grupo Focal I, linhas 54-62).

Quando perguntamos como é que o supervisor pode criar uma relação de confiança com os profissionais, as categorias mais comuns foram as seguintes (cf. Anexo 6): 1) área de pertença profissional; 2) tempo de construção da relação; 3) confiança; 4) disponibilidade; 5) competências técnicas e 6) características pessoais. O Director C, por exemplo, refere que: “(...) *o supervisor tem que ser um profissional da área também para haver confiança, para falarem a mesma linguagem*” (Director C, Grupo Focal I, linhas 640-642) o que nos remete para a categoria da “área de pertença”.

Quando perguntamos aos grupos focais ao sobre o papel do supervisor no apoio técnico aos profissionais (cf. Anexo 7), as categorias com maior expressão foram as seguintes: 1) procura de soluções; 2) isenção, e 3) conhecimentos técnicos. O Director A, por exemplo, adianta que: “*tem que acima de tudo ajudar a escolher o caminho. (...) É alguém que esteja de fora que consiga analisar os processos de uma maneira mais isenta e que ajude quem lá está todos os dias a escolher o melhor caminho (...)*” (Director A, Grupo Focal I, linhas 788-791), o que nos remete para a categoria da “isenção”.

Na pergunta sobre o papel do supervisor na implementação de boas práticas, as categorias que mais comuns foram as seguintes (cf. Anexo 8): 1) procedimentos; 2) discussão; 3) adequação; 4) reflexão. Segundo a Técnica A as boas práticas são centradas na categoria da “reflexão” e podem ainda seguir dois rumos: “*por um lado, meter a pensar na intervenção e no que fazemos e como é que é melhor. Por outro lado, meter a pensar sobre nós, como é que estamos a intervir, como é que eu sou e como é que estou aqui*” (Técnica A, linhas 483-486, Grupo Focal II).

Quando perguntamos quais as actividades/abordagens e metodologias utilizadas na prevenção do *burnout*, as categorias que apareceram com maior destaque são (cf. Anexo 9): 1) educação vivencial; 2) modelo teórico/formação do supervisor; 3) avaliação e 4) definição dos papéis. Por exemplo, a opinião do Supervisor A centra-se na categoria do “modelo teórico/formação do supervisor”: “(...) *eu acho que o supervisor deve utilizar as técnicas, as actividades que lhe dão mais jeito a ele (...). Eu acho que isso aí*

depende do modelo teórico e da formação do supervisor e ele deve fazer aquilo onde se sente mais à vontade” (Supervisor A, Grupo Focal I, linhas 1018-1019 e 1031-1033).

Em relação ao impacto da supervisão ao nível da mudança organizacional, as categorias mais evidentes foram (cf. Anexo 10): 1) ausência de avaliação e 2) pouco/grande impacto. A opinião do Supervisor B remete para a categoria da “ausência de avaliação”: “(...) *eu acho que essas perguntas sobretudo inquietam-me porque fazem-me perceber... não d’agora mas reforçam esta ausência de mecanismos para avaliar (...)*” (Supervisor B, Grupo Focal I, linhas 1303-1304).

Quanto perguntamos qual o impacto da supervisão no desenvolvimento da equipa técnico-educativa, as categorias mais salientes foram as seguintes (cf. Anexo 13): 1) comunicação/rotinas e organização das equipas; 2) intervenção centrada na criança; 3) espaços de trabalho conjuntos e 4) necessidade de crescimento das equipas. Por exemplo, a opinião do Supervisor B, remete para a categoria da “comunicação/rotinas e organização das equipas”: “(...) *melhoria de alguns aspectos relacionados com os processos comunicacionais, construção de instrumentos para aplicação no quotidiano nas Instituições das várias equipas, implementação de determinado tipo de rotinas, organização das equipas*” (Supervisor B, Grupo Focal I, linhas 1334-1338).

Na questão sobre o impacto da supervisão no trabalho com as crianças/jovens, as categorias mais salientes foram (cf. Anexo 11): 1) boas práticas; 2) dificuldade de avaliação e 3) isenção do supervisor. A opinião do Supervisor B remete para a categoria das “boas práticas”: “*sei que houve práticas implementadas no sentido de trazer benefícios para as crianças e jovens e que estão a funcionar e as pessoas dizem que estão satisfeitas (...)*” (Supervisor B, Grupo Focal I, linhas 1343-1345).

Na questão sobre o impacto da supervisão no trabalho com parceiros, aparecem as seguintes categorias (cf. Anexo 14): 1) abertura e 2) leitura do sistema de promoção e protecção. A opinião do Supervisor A centrada na categoria “abertura” dá-nos a seguinte leitura: “(...) *há uma melhor abertura (...)* de realmente estabelecer parcerias com a comunidade onde estão (...) *irem ao desporto, irem ao andebol, irem ao futebol (...)*” (Supervisor A, Grupo Focal I, linhas 1198-1200).

6. MANUAL DE APOIO À SUPERVISÃO EM LAR DE INFÂNCIA E JUVENTUDE

6.1 Introdução ao Manual

O presente Manual surge a partir da revisão da literatura sobre modelos de supervisão e dos conteúdos apresentados por elementos das equipas técnicas e educativas de lares de Infância e Juventude (LIJ) e supervisores, sobre este tipo de intervenção. Na intervenção da supervisão “(...) pretende-se que haja um olhar externo de alguém habilitado, que ajude a equipa a efectuar uma intervenção sustentada e adequada, face às necessidades específicas apresentadas por cada criança ou jovem, assim como das suas famílias. Podem ainda ter por objectivo incentivar, na equipa, a criatividade, potenciando os conhecimentos dos seus elementos, fomentando uma reflexão sobre o papel de cada um dentro da organização, promover contributos, bem como efectuar uma oportuna gestão de conflitos, ajudando os profissionais a gerirem os sentimentos e o stress vivenciado no decorrer da sua actividade profissional” (Gomes, 2010, p. 123).

Os contributos destes elementos foram recolhidos em entrevistas de grupo (grupos focais), com as quais se pretendeu realizar um levantamento de eventuais necessidades das equipas dos LIJ's no que concerne à supervisão.

A informação obtida junto dos profissionais e da teoria foi conjugada com a informação disponível sobre as políticas vigentes para a intervenção dos LIJ, consubstanciadas pelo Plano DOM – Desafios, Oportunidades e Mudanças. Em termos de enquadramento geral, este surge como uma medida para atingir uma das metas definidas pelo Plano Nacional de Apoio à Inclusão, a diminuição em 25% do número de jovens acolhidos (ver PNAI, p.40). O mesmo prevê, através da colocação e formação de equipas de apoio técnico em cada Lar, promover uma melhoria gradual da sua intervenção tendo em conta a definição do projecto de vida de acordo com os tempos da criança/jovem e que promova a sua desinstitucionalização. Segundo Monteiro (2008) o

acolhimento que, ainda que prolongado, lhes deverá garantir a aquisição de uma educação para a cidadania e, sem dúvida, um sentido de identidade, de autonomia e de segurança, promotores do seu desenvolvimento integral (Monteiro, 2008).

Neste sentido, o Plano DOM intenta alterações no paradigma do funcionamento das instituições de acolhimento que deverão passar de um Modelo Institucional para um Modelo Familiar e posteriormente Terapêutico (ISS, 2009). Esta transição pressupõe a assimilação dos seguintes princípios nas práticas das entidades aderentes:

- a) Transitoriedade do acolhimento: O Lar não é o substituto da família, mas o representante/defensor/promotor dos seus direitos de desenvolvimento bio-psico-social, que tudo deve fazer para que a criança jovem volte a viver no seio de uma família;
- b) O Lar deve promover/participar na elaboração de projectos de vida suportados por planos de intervenção individualizados e pela actuação articulada de parceiros.
- c) O Lar deve promover, sempre que possível, a proximidade da criança/jovem à família, funcionando como catalizador/mediador/observador da relação das interacções. Deve estimular as competências parentais com vista à (re)integração da criança.
- d) O Lar deve garantir atenção individualizada nas necessidades de valorização, estabilidade e afecto da criança; educador deve estar centrado na criança e na relação com a família. Da mesma forma o Lar deve promover a integração da criança na comunidade, o reforço da ligação desta à sua comunidade de origem, mediante a sua integração na comunidade através de redes de parcerias formais e informais.
- e) O Lar deve qualificar o seu funcionamento e organização mediante a definição de papéis nos seus grupos de trabalho, (Equipa Técnica, educativa e direcção), estrutura das regras, projecto educativo entre outros e dispor de recursos humanos adequados ao número de crianças acolhidas.

O Plano DOM fornece assim o contexto em que surge a supervisão aos Lares de Infância e Juventude como ferramenta reconhecida pelo poder central e fundamental para a qualificação das instituições. Neste sentido, crê-se que a intervenção da supervisão deverá ter em conta os princípios atrás descritos e que impõem que o

supervisor preste o seu olhar atento a diversas dimensões, das quais se destacam: as práticas da instituição no que concerne aos cuidados diários a crianças e jovens e gestão dos grupos; o rigor técnico no que concerne à definição dos projectos de vida e intervenção com a família; o enquadramento do trabalho das diferentes equipas que aí intervêm e que a literatura reconhece como alvo de elevado stress (ver por exemplo, Valle, Lopez & Bravo, 2007).

Tendo em conta este enquadramento, a literatura sobre supervisão e as necessidades identificadas por técnicos e supervisores de LIJ's, construímos o presente manual. Este tem como principal objectivo fornecer conteúdos que apoiem supervisores dos Lares de Infância e Juventude na sua actividade, definindo dimensões enquadradoras e linhas de intervenção ajustáveis à diversidade dos contextos institucionais e dos profissionais intervenientes.

Neste sentido, optamos pela organização dos conteúdos de forma modular de forma a incluir actividades que permitam aos supervisores e equipas uma maior rentabilização do processo da supervisão, respeitando as necessidades das últimas e apontando caminhos para o aprofundamento das diversas questões que possam surgir no percurso da supervisão. Pretende-se assim que seja um instrumento de trabalho que ganhe uma vida própria para cada utilizador – que o usa de acordo com as suas necessidades – e não um livro de fórmulas ou prescrições. Pretende-se ainda que seja um manual essencialmente prático, mas que aponte referências teóricas que permitam aos profissionais aprofundar os temas que considere mais pertinentes.

A sua estrutura compreende 6 áreas principais, nomeadamente:

- **Competências pessoais, profissionais, supervisão e ética**, conteúdos fundamentais para qualquer supervisor, fundamentais para a eficácia da supervisão em qualquer área e identificados por elementos de equipas dos LIJ como condições necessárias para a criação de uma relação de confiança.
- **Enquadramento legal e funcional dos LIJ** – breve resumo de aspectos legais que o supervisor deverá conhecer sobre o sistema de promoção e protecção em geral e sobre os LIJ em particular.

- **Conhecimento inicial da instituição e equipas**, fundamental para a criação da relação de confiança e planear de forma adequada a supervisão.
- **Boas práticas na gestão quotidiana de crianças, jovens** ou grupos, a qual remete para a organização de trabalho da instituição, projecto educativo e relacionamento dos adultos que aí trabalham com os residentes.
- **Discussão de casos/Projectos de Vida**. Esta área é fundamental, não apenas pelo impacto que possa ter nos projectos de Vida, mas também porque permite recolher informação sobre as práticas da instituição, relacionamento com parceiros, funcionamento das equipas.
- **Prevenção do *burnout*** – esta área é fundamental para uma intervenção de qualidade dos profissionais.

Apresentamos de seguida os módulos e as actividades que os constituem:

Módulo A: Competências pessoais e profissionais.

Neste módulo apresentamos algumas linhas de reflexão para os supervisores: atitudes básicas, competências básicas e características pessoais.

Módulo B: “TPC do supervisor”

Apresentamos os instrumentos legais e literatura temática para o exercício do trabalho do supervisor.

Módulo C: Conhecer a instituição e criação de uma relação de confiança com os profissionais.

Actividade 1: Apresentação do supervisor/profissionais

Actividade 2: Levantamento de expectativas sobre o processo de supervisão e clarificação do papel do supervisor.

Actividade 3: Reflexão sobre a Instituição por parte dos profissionais – objectivos, missão e valores.

Módulo D: “Boas práticas”

Actividade 1: Reflexão sobre os direitos da criança

Actividade 2: O ambiente

Actividade 3: O programa

Actividade 4: Cultura organizacional

Actividade 5: O grupo

Actividade 6: Relações entre funcionários e o grupo de crianças/jovens

Actividade 7: Gestão e mudança organizacional

Módulo E – A intervenção centrada na criança – Projecto de vida da criança/jovem” e o “Plano sócio-educativo individual (PSEI)”

Actividade 1: Discussão de caso

Módulo F: A prevenção do *burnout*

Actividade 1: “Círculo da força”

Actividade 2: “A gesticular também se fala”

Actividade 3: “O fio do projecto de vida”

Módulo G: Avaliação das sessões de supervisão, preparação da reunião seguinte e avaliação do processo de supervisão.

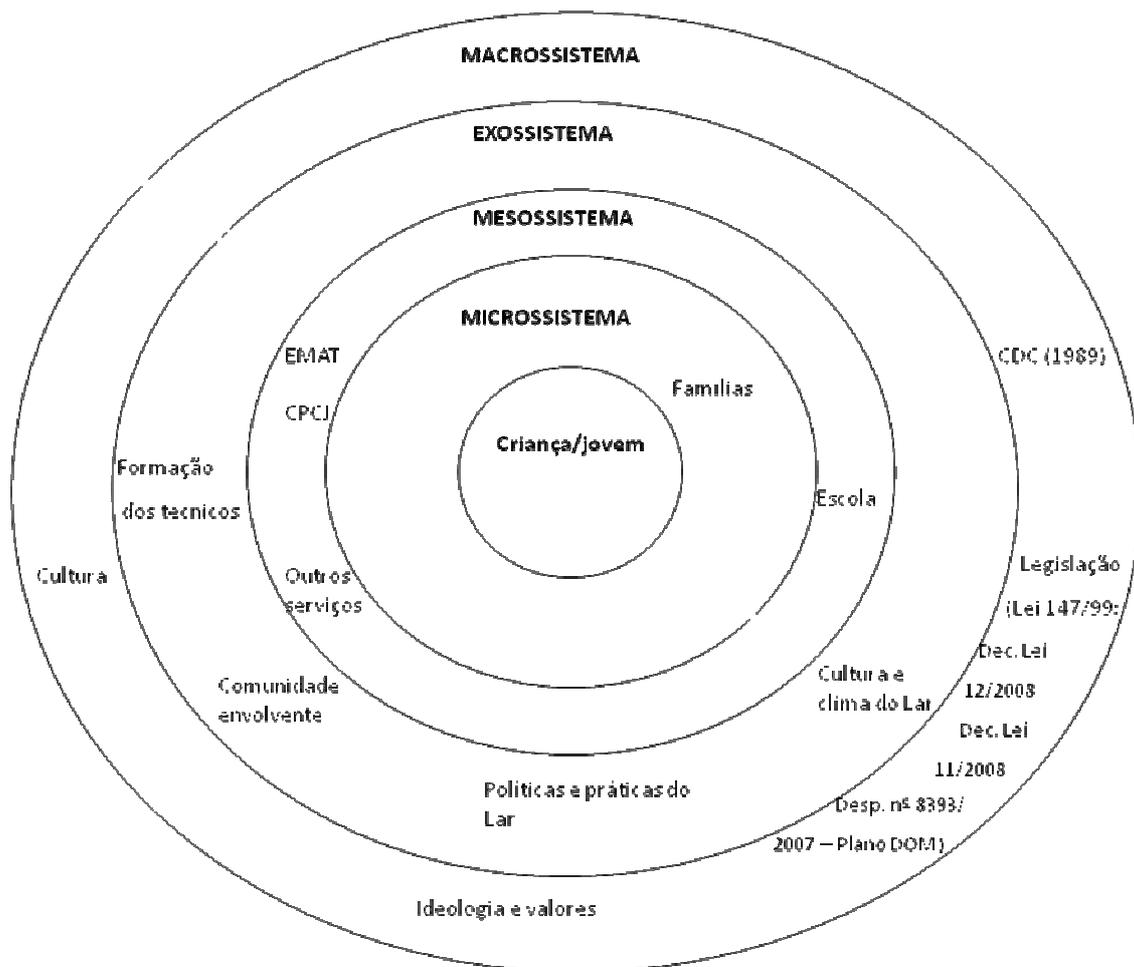
Actividade 1: Avaliação da sessão de supervisão

Actividade 2: Levantamento dos assuntos para a próxima reunião de supervisão

Actividade 3: Aplicação do “Questionário da Qualidade da Supervisão”

A selecção das áreas atrás apresentadas remete para a Intervenção do supervisor com base no modelo ecológico, que apresentamos esquematicamente na figura 1.

Figura 1: Modelo ecológico de intervenção em contexto de LIJ.



Fonte: elaborado a partir da lei 147/99 de 1 de Setembro e Despacho nº 8393/2007.

A leitura da Figura 1 remete-nos para uma intervenção centrada nas necessidades da criança/jovem. A partir da sua colocação em lar interessará aos serviços avaliar qual a relação da criança/jovem com a sua família de origem e se esta constitui uma solução para uma futura reunificação (microsistema). No caso de a família não constituir alternativa os serviços procuraram encontrar um Projecto de Vida alternativo. Para a definição deste Projecto de Vida tornar-se-á fundamental a participação da criança/jovem. As CPCJ ou EMAT deverão promover todas as acções de modo a promover o superior interesse da criança/jovem (mesossistema). Por outro lado podemos partir da premissa que enquanto mais formação os técnicos receberem mais eficazes tornar-se-á a sua intervenção (exossistema) com base nos princípios orientadores, com especial enfoque, na Convenção dos Direitos da Criança (1989), na lei 147/99 e no Despacho nº 8393/2007 (macrossistema).

6.2 Módulo A – “Competências pessoais e profissionais”

O módulo A tem como objectivo geral o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, que consideramos fundamentais para qualquer supervisor, para a eficácia da supervisão em qualquer área e identificados por elementos de equipas dos LIJ como condições necessárias para a criação de uma relação de confiança. Constitui trabalho de reflexão e preparação do supervisor, antes mesmo de iniciar a relação com a equipa a supervisionar.

6.2.1 Atitudes básicas

“(...) humildade e é não entrar ali com muita arrogância porque senão as pessoas também se sentem mal, por exemplo, ser um tipo de pessoa que está constantemente a analisar e a criticar. As pessoas precisam sentir algum à vontade e depois alguma confiança e segurança, portanto, também acho que a humildade e a parte de estar ali disponível e acolhedor... saber ouvir... porque também tem que nos ouvir muito”
(Técnica A, Grupo Focal II, linhas 320-325).

Destas atitudes, salientamos as propostas de Porcel e Vásquez (1995):

1. Ser autêntico e actuar de acordo com os seus próprios sentimentos sem negá-los ou falseá-los;
2. Aceitar o outro, respeitá-lo e valorizá-lo como pessoa;
3. Ser empático, saber pôr-se “na pele do outro” tanto em relação aos seus sentimentos positivos como negativos;

4. Transmitir um sentimento de liberdade e isenção; em relação ao processo de supervisão;
5. Ser transparente, expressar os seus sentimentos de forma directa e clara;
6. Desenvolver uma comunicação aberta de modo que os profissionais percebam a sua autenticidade, compreensão empática, sentimento de liberdade e transparência.

Proposta de actividade: Reflecta sobre estas atitudes básicas, na medida em que estas irão influenciar a sua prática enquanto supervisor e o envolvimento das equipas na sua intervenção. Nesta reflexão procure identificar: a) Quais as competências que tem melhor desenvolvidas, b) Que competências carecem de desenvolvimento.

6.2.2 Competências básicas

“A minha preocupação não é a questão da formação profissional mas a questão das competências pessoais, sociais e emocionais também a agilidade e flexibilidade que acho que é muito importante (...)” (Supervisor B, Grupo Focal I, linhas 379-382).

Apresentamos nesta actividade as competências básicas que o supervisor deve reflectir uma vez que estas poderão influenciar a prática.

1. Qualificação profissional e formação especializada;
2. Conhecimento aprofundado sobre a área;

Porcel e Vásquez (1995) identificam ainda algumas competências essenciais para o sucesso da supervisão e que se prendem com a avaliação da situação inicial da equipa, planificação gradual da intervenção, domínio de diferentes técnicas e instrumentos, desenvolvimento temático das sessões. Tal exige as seguintes capacidades e metodologia:

1. Flexibilidade da aplicação de procedimentos;
2. Recursos sobre as tarefas orientadas e centradas no tema;
3. Apresentar os materiais de forma clara e facilmente compreensiva;
4. Organizar o procedimento e material segundo um plano.

Proposta de actividade: Reflicta sobre o seu nível de conhecimento relativamente aos Lares de Infância e Juventude e procure identificar se: a) domina o enquadramento legal que regula o seu funcionamento; b) tem informação sobre as problemáticas inerentes ao seu funcionamento; b) tem informação sobre as problemáticas inerentes ao funcionamento deste tipo de instituição e aos seus residentes; c) tem definido como adquirir recursos e informação sobre as questões que surgem nas sessões de supervisão.

6.2.3 Características pessoais

Características pessoais adequadas: sobretudo a facilidade de relacionamento, a capacidade de expressão, atenção, de escuta, de compreensão das mensagens, elaboração de respostas coerentes e em geral a claridade de pensamento. Apresentam-se aquelas propostas por Porcel e Vásquez (1995):

1. Nível de prática suficiente;
2. Capacidade de implicação e compromisso;
3. Capacidade de compreensão da dinâmica do grupo;
4. Capacidade para reunir informação completa de forma rápida;
5. Capacidade de devolver comentários estruturados;
6. Saber utilizar ideias participativas

7. Captar os aspectos positivos e saber impulsioná-los;
8. Capacidade de contenção e confrontação;
9. Capacidade de liderança;
10. Capacidade de delegação de tarefas e de autoridade;
11. Capacidade de contacto com as suas sensações, emoções e pensamentos;
12. Capacidade de não tecer juízos de valor;
13. Capacidade de aceitar e responder a situações que não estavam previstas;
14. Capacidade de expressão espontânea;
15. Organização pessoal;

Os profissionais da supervisão poderão desenvolver algumas das competências pessoais e profissionais acima identificadas, recorrendo nomeadamente à supervisão e/ou à psicoterapia individual, de acordo com as suas próprias necessidades.

Referimo-nos aqui há necessidades dos supervisores fazerem a sua própria supervisão. Conforme vimos, devido à natureza deste tipo de supervisão ser focalizado em diferentes saberes técnicos, se possível o supervisor poderá procurar supervisão, por exemplo, na área da educação, serviço social, clínica. O supervisor poderá ainda recorrer supervisão por pares, reunindo-se com outros colegas e fazendo a discussão dos assuntos com os quais não estará tão familiarizado (Bernard & Goodyear, 1998; Skovholt, 2001).

Conforme sabemos os supervisores contactam com equipas que lidam com problemáticas complexas e experienciam grandes dificuldades sobre as situações de vida das crianças/jovens e famílias. Os técnicos tendem a transferir algumas angústias e frustrações no espaço da supervisão. Neste sentido, para o equilíbrio emocional do supervisor propomos que este recorra a um processo psicoterapêutico de modo a poder lidar com estas situações da forma mais adequada possível (Bernard & Goodyear, 1998; Skovholt, 2001).

6.2.4 Bibliografia recomendada:

- Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (1998). *Fundamentals of clinical supervision* (2º edition). New York: Allyn & Bacon.
- Porcel, A. & Vásquez, C. (1995). *La supervisión espacio de aprendizaje significativo instrument para la gestión*. Zaragoza: Libros Certeza.
- Skovholt, T. M. (2001). *The resilient practitioner: burnout prevention and self-care strategies for counselors, therapists, teachers, and health professionals*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

6.3 Módulo B – “TPC do supervisor”

Objectivos: Aquisição de conhecimentos sobre o sistema de promoção e protecção.

6.3.1 Instrumentos legais

Sugerimos alguns instrumentos legais cujo objectivo é fornecer aos supervisores alguns conhecimentos legais sobre a intervenção:

- Convenção sobre os Direitos da Criança (1989);
- Lei nº 147/99, de 1 de Setembro – Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo;
- Lei nº 11/2007, de 17 de Janeiro;
- Lei 12/2007, de 17 de Janeiro;
- Lei da adopção
- Despacho nº 8393/2007 – Plano DOM

6.3.2 Literatura temática

Para um conhecimento mais aprofundado sobre “boas práticas” sugerimos alguns documentos sobre a intervenção em contexto de LIJ:

- Manual da qualidade
- Quality4Children – Normas para o Acolhimento de Crianças fora da sua Família Biológica na Europa (www.quality4children.info);
- Manual de Boas Práticas – um guia para o acolhimento residencial de crianças e jovens (Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social & CID – Crianças, Idosos e Deficientes – Cidadania, Instituições e Direitos, 2005);
- Percursos de vida dos jovens após a saída de lares de infância e juventude (CET-ISCTE, 2005);
- Manual de Programación y Evaluación para los Centros de Protección a la

Infância (Valle, 1994);

- El Acogimiento Residencial en la Protección a la Infância (Valle & Zurita, 2007);
- Acreditar no futuro (Gomes, 2010);
- Buenas prácticas educativas com la infância y la adolescência (s.d.)

6.3.3 Bibliografía recomendada

- Borges, B. M. (2007). *Protecção de Crianças e Jovens em Perigo – comentários e anotações à lei nº 147/99 de 1 de Setembro*. Coimbra: Edições Almedina.
- CET-ISCTE (2005). *Percursos de vida dos jovens após a saída de lares de infância e juventude*. Lisboa: Instituto da Segurança Social, I.P.
- Epifânio, R (2002). *Direito de Menores*. Coimbra: Edições Almedina.
- Escuela Nacional de Formación “Juan B. Belda” (s.d.). *Buenas prácticas educativas com la infância y la adolescência*. Granada: Academia SOS España.
- Gomes, I. (2010). *Acreditar no Futuro*. Lisboa: Texto Editores.
- Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social & CID – Crianças, Idosos e Deficientes – Cidadania, Instituições e Direitos (2005). *Manual de Boas Práticas – um guia para o acolhimento residencial de crianças e jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social, I.P.
- Valle, J. F. (1994). *Manual de Programación y Evaluación para los Centros de Protección a la Infancia*. Salamanca: Junta de Castilla y León.
- Valle, J. F. & Zurita, J. F. (2007). *El Acogimiento Residencial en la Protección a la Infancia*. Madrid: Ediciones Pirámide.

6.4 Módulo C – Conhecer a Instituição e criação de uma relação de confiança com os profissionais

Objectivos: Conhecer a dinâmica da instituição e criação de uma relação de confiança com os profissionais.

6.4.1 Actividade 1 – Apresentação do supervisor/profissionais

Esta actividade consiste na apresentação dos vários intervenientes no processo (supervisor e profissionais). O supervisor apresenta-se considerando aos seguintes itens: formação académica, experiência profissional. De seguida pede-se aos elementos das equipas que façam a sua apresentação de acordo com os itens acima enunciados e que, porventura, se assim o desejarem poderão acrescentar outros elementos (e.g. experiência profissional anterior, etc.).

O supervisor pode optar por fazer uma dinâmica de grupo se, depois de “sentir o grupo”, considerar que há receptividade. Um dos jogos que pode utilizar é o jogo da auto-apresentação cujo objectivo é o do conhecimento dos profissionais.

Independentemente da estratégia escolhida para fazer a apresentação, o supervisor deverá tomar notas com o nome das pessoas, valência técnica, e outros dados que considere pertinente evitando situações de esquecimento como por exemplo o nome das pessoas.

6.4.1.1 Bibliografia recomendada

- Manes, S. (2003). *83 jogos psicológicos para a dinâmica de grupos*. Lisboa: Paulus Editora.

6.4.2 Actividade 2 – Levantamento de expectativas sobre o processo de supervisão e clarificação do papel do supervisor.

“(...) neste contexto específico da supervisão do Plano DOM a clarificação do papel do supervisor, qual é a relação que o supervisor tem com a Segurança Social, qual é a relação que o supervisor tem com a Instituição para não comprometer a questão da aliança que muitas das vezes pode surgir como uma dificuldade, esta pessoa vem através de, por intermédio de e qual é a relação que agora tem conosco... efectivamente esta coisa da confidencialidade, até que ponto é que é efectivamente assim” (Supervisor B, Grupo Focal I, linhas 150-156).

O supervisor aborda os profissionais sobre as suas expectativas no processo de supervisão, assegurando que todos os profissionais deram a sua opinião. Se porventura algum elemento não se pronunciou, o supervisor deverá perguntar a essa pessoa a sua opinião.

É muito importante que todas as pessoas participem. Poderá acontecer as pessoas sobreporem as suas intervenções, pelo que o supervisor deve dar espaço para que todos possam participar.

De seguida, o supervisor fala sobre o seu papel supervisor reforçando os seguintes itens: isenção; confidencialidade e ética na intervenção. Sugerimos que se pergunte aos profissionais se têm dúvidas sobre o papel do supervisor: é muito importante que o papel do supervisor esteja clarificado, se tal não acontecer poderá futuramente criar uma relação de desconfiança.

6.4.2.1 Bibliografia recomendada

- Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (1998). *Fundamentals of clinical supervision* (2º ed.). New York: Allyn & Bacon.

6.4.3 Reflexão sobre a Instituição por parte dos profissionais – Objectivos, Missão e Valores

“(...) gosto de ouvir as Instituições a dizer que é sobretudo um momento de partilha de experiências que subentende aquela ideia que no momento da sessão da supervisão é um momento em que as pessoas põem para fora uma série de coisas e que verdadeiramente partilham, não é, eventualmente práticas mas também ideias, conceitos (...)” (Supervisor B, Grupo Focal I, linhas 41-45).

Para poder dar resposta as crianças ou jovens e à comunidade em que se insere, uma organização deve adoptar **princípios orientadores**, comuns a todos os que nela colaboram. São estes princípios que a definem como única no serviço que presta.

*No fundo, estamos a falar de **cultura organizacional**: como fazemos, porque fazemos e que objectivo perseguimos. A cultura organizacional deve orientar-se para e por uma missão comum e ter uma visão clara do futuro que deseja, cumprindo normas éticas e obedecendo a valores fundamentais.*

Manual de Boas Práticas – um guia para o acolhimento residencial de crianças e jovens. Lisboa: Instituto da Segurança Social, I.P, p. 167.

Para conhecer a instituição, o profissional deverá conhecer a sua **missão**, os **valores** e a **visão**. Estes são os pilares em que deverá assentar a intervenção do LIJ e dirá bastante sobre a forma como organizam o trabalho diário com os residentes, assim como o lugar, a gestão das equipas.

De uma forma simplificada, com a definição da missão, valores, visão respondem a questões básicas para o funcionamento do LIJ, nomeadamente:

- a) Missão – porque existimos? Quem servimos? Quem somos enquanto organização? As respostas a estas questões definem a identidade da instituição e deve apontar para objectivos de funcionamento que organizam o planeamento da intervenção e organiza a actuação dos envolvidos.

- b) Valores – Quais os nossos princípios de actuação? Estes remetem ainda para a

definição de funções e divisão de responsabilidades dentro da instituição. Deverão ser claros, inequívocos e orientar quer actos de gestão, quer as práticas dos cuidadores e técnicos.

- c) Como representamos o nosso futuro? Representa a forma como a missão deverá ser passada à prática. Quando bem definida, poderá funcionar como um motivador para todos os seus elementos.

Neste sentido, o Modelo de Avaliação da Qualidade dos LIJ valoriza a existência/construção de uma missão, valores e visão para as instituições, consubstanciados em documentos escritos acessíveis a colaboradores, residentes e outros intervenientes. A existência destes documentos, ou a sua súmula, afixada para o público, poderá ser um indicador de partilha de uma estratégia para a instituição. Por outro lado, são instrumentos que organizam o seu funcionamento tornando, claras as regras para o mesmo.

6.4.5.1 Propostas de actividades a realizar com as equipas

Actividade 1: Debate sobre missão, objectivos e valores da instituição

Para lançar e desbloquear o debate, o supervisor pede aos presentes que preencham individualmente o preenchimento da ficha, missão valores e estratégia. Posteriormente com o recurso a um quadro branco, ou a uma folha de papel de cenário afixada na parede, onde tem representados os campos da ficha, regista para o grupo, as respostas dadas individualmente. Segue-se o debate com base nas respostas obtidas, chamando-se a atenção dos presentes para os seguintes aspectos:

Partilha da missão, valores, visão e estratégias entre todos os presentes;

Clareza da missão, valores, visão e estratégias entre todos os presentes;

Utilidade da partilha e clareza daqueles aspectos.

Necessidade de melhorar/aperfeiçoar a definição missão, valores, visão e estratégias ou da sua partilha na instituição.

Daqui poderão surgir projectos a serem debatidos e executados fora das sessões de supervisão, os quais poderão ser organizadores da gestão diária da sua acção.

Actividades alternativas:

- a) O percurso de vida da instituição
- Pedir à equipa para apresentarem a instituição utilizando a metáfora do rio, respondendo ou discutindo as seguintes questões: onde nasceu? para onde corre? Quais os marcos importantes? Quais as zonas mais sinuosas ou acidentadas?
 - Análise SWOT da instituição (forças, fraquezas, oportunidades e ameaças), fazendo o devido registo de acordo com o seguinte esquema:

Forças	Fraquezas
Oportunidades	Ameaças

Fonte: Cunha, 2003.

- Debate reflexivo sobre a representação SWOT da instituição, procurando explorar as acções ou alterações a desenvolver para minimizar as fraquezas e ameaças e rentabilizar forças e oportunidades.

O conhecimento da instituição não se esgotará nestas actividades. O mesmo irá sendo construído gradualmente. Para agilizar esta tarefa sugerimos ao supervisor:

1. Leitura de documentos que organizam a acção da instituição, nomeadamente:
 - Regulamento interno;
 - Projecto Educativo;
 - Outros que as equipas/direcção possam fornecer para ajudar conhecer a instituição.
2. Preenchimento gradual das grelhas de avaliação de da qualidade da resposta social patentes no Manual da gestão da qualidade das respostas sociais para o lar de infância e juventude, nomeadamente as que respeitam aos seguintes critérios:
 - Liderança, planeamento e estratégia;
 - Pessoas;
 - Parcerias e recursos

6.5 Módulo D – “Boas Práticas”

O que são “boas práticas”? As boas práticas em acolhimento institucional são, de uma forma geral:

- Aquelas que garantem os direitos das crianças;
- Aquelas que garantem que cada criança tem um Projecto de Vida assente em diagnósticos técnicos rigorosos e nos quais participa (de acordo com a idade e maturidade);
- Aquelas que investem na proximidade e qualidade das relações estabelecidas entre crianças/jovens e adultos e crianças/jovens e pares (Alves, 2007).

Neste sentido, as práticas remetem para a gestão dos projectos de vida das crianças, para a forma como estes são manejados pelos técnicos e participados pelas crianças. Sobre a discussão dos Projectos de Vida em supervisão, trataremos no módulo X. No presente módulo apresentamos sugestões de actividades que permitam a reflexão e levantamento de necessidade de intervenção ao nível das práticas das equipas no que concerne aos direitos básicos das crianças/jovens, ambiente da instituição, cultura organizacional, relações entre crianças e adultos e gestão diária dos comportamentos do grupo e residentes. Para favorecer a discussão sobre as práticas da instituição poderá ser facilitador a utilização de alguns instrumentos estruturados que centrem os elementos das equipas em aspectos que se considerem pertinentes para debate. O levantamento destes aspectos poderá surgir explicitamente no grupo, ou a partir do diagnóstico do supervisor. Este terá de decidir a melhor forma de introduzir o debate sobre as boas práticas.

De seguida deixamos algumas fichas que poderão funcionar, conforme referimos, como facilitador da discussão e identificação de áreas de funcionamento a melhorar.

6.5.1 Actividade 1: Reflexão sobre os Direitos das Crianças

Escreva, em colunas separadas, o que a instituição onde trabalha faz, actualmente, e aquilo que necessita fazer relativamente às seguintes causas.

Tabela 1: Reflexão sobre os Direitos das Crianças

	Descrição	A Instituição faz	A instituição necessita fazer
Direitos das crianças/jovens	As crianças/jovens têm conhecimento sobre o que se passa nas suas vidas?		
	São mantidos informados?		
	São envolvidos em reuniões e em tomadas de decisão? Se sim, quais?		
	Têm contacto frequente com as suas famílias?		
	Há informação relativa ao passado cultural, médico, educativo de cada uma das crianças/jovens?		
	Há planos adequados para lidar com a depressão, contacto		

	Descrição	A Instituição faz	A instituição necessita fazer
	familiar, comunicação com funcionários e pares, etc?		
	Há planos a longo prazo para cada criança/jovem?		
	Todos os funcionários conhecem esses planos e a forma como as crianças/jovens devem alcançar os seus objectivos?		

Fonte: adaptado a partir de Nunno (2001).

6.5.2 Actividade 2: O ambiente

	Descrição	A Instituição faz	A instituição necessita fazer
	A instituição é acolhedora?		
	Os jovens sentem-se especiais por viver nesse ambiente?		
	Há espaço suficiente para todos?		

O ambiente	As reparações necessárias são feitas imediatamente?		
	Como são os níveis de ruído e de luminosidade?		
	A decoração é apropriada?		
	A temperatura é amena?		

Fonte: adaptado a partir de Nunno (2001).

6.5.3 Actividade 3: O Programa

	Descrição	A Instituição faz	A instituição necessita fazer
O Programa	Há funcionários suficientes e qualificados?		
	Há actividades diárias apelativas para as crianças/jovens?		
	As crianças/jovens têm tempo para si próprios?		
	Há aspectos do programa que são para benefício dos funcionários e não das		

	crianças/jovens?		
	As actividades do programa são definidas de acordo com os PSEI's das crianças?		

Fonte: adaptado a partir de Nunno (2001).

6.5.4 Actividade 4: Cultura organizacional

	Descrição	A Instituição faz	A instituição necessita fazer
Cultura Organizacional	Os funcionários sentem-se compreendidos e apoiados pela direcção?		
	Valoriza-se mais a prestação de cuidados ou a diligência e controlo?		
	Os funcionários são apoiados pelos seus superiores no seguimento dos incidentes?		
	Trabalha-se em equipa?		

Fonte: adaptado a partir de Nunno (2001).

6.5.5 Actividade 5: O grupo

	Descrição	A Instituição faz	A instituição necessita fazer
O Grupo	As crianças/ jovens estão correctamente distribuídos?		
	Há problemas de <i>bullying</i> ?		
	Há provocações? Há problemas comportamentais significativos?		

Fonte: adaptado a partir de Nunno (2001).

6.5.6 Actividade 6: Relações entre funcionários e o grupo de crianças/jovens

	Descrição	A Instituição faz	A instituição necessita fazer
Relações entre funcionários e o grupo de crianças/jovens	Os funcionários recebem formação nesta área?		
	Há uma atmosfera de “eles” e “nós”?		
	Os jovens ganham estatuto por provocar funcionários?		

Fonte: adaptado a partir de Nunno (2001).

6.5.7 Actividade 7: Gestão e mudança comportamental

	Descrição	A Instituição faz	A instituição necessita fazer
Estratégias de gestão comportamental	Os adultos do Lar elogiam, encorajam e permitem a estruturação de um ambiente promotor de sucesso?		
	As crianças/jovens quando têm um comportamento adequado são elogiadas?		
	Os adultos ensinam, mostram, de forma modelar, os comportamentos mais correctos e apropriados?		
	Os adultos têm como motivação a assistência e apoio às crianças/jovens proporcionado um desenvolvimento pessoal e social, responsabilidade e auto-controlo adequado?		
	Há procedimentos escritos?		

Fonte: Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social e CID – Crianças, Idosos e Deficientes – Cidadania, Instituições e Direitos (2005).

6.5.8 Bibliografia recomendada

- Nunno, M. A (2001). *Therapeutic crisis intervention: A crisis prevention and management system*. Student workbook. The Family Life Development Center. College of Human Ecology. New York: Cornell University Ithaca.
- Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social & CID – Crianças, Idosos e Deficientes – Cidadania, Instituições e Direitos (2005). *Manual de Boas Práticas – um guia para o acolhimento residencial de crianças e jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social, I.P.
- ISS (2007). *Manual de processos-chave, lar de infância e juventude*. Volume IV Organização e gestão de actividades – Projecto Educativo.

6.6 Módulo E – A intervenção centrada na Criança “Projecto de Vida da Criança/Jovem” e o Plano Sócio-educativo individual (PSEI)

No contexto dos LIJ, “o conceito de **projecto de vida** configura uma **estratégia de intervenção** da estrutura residencial em parceria com outros actores sociais, implicando fortemente (sempre que possível), as crianças e jovens acolhidos e suas famílias, tendo como objectivo principal a sua **desinstitucionalização segura**” (Manual de Boas Práticas p. 104). Remete para a existência de um plano de intervenção que exige a articulação entre acções a desenvolver pelo LIJ e outras a realizar por entidades externas, tendo em vista uma resposta duradoura para a vida da referida criança/jovem.

A definição do projecto de vida mostra-se assim fundamental para garantir alguns dos princípios, identificados na introdução do manual como subjacentes à qualificação dos LIJ, nomeadamente: a transitoriedade do acolhimento; o Lar deve promover/participar na elaboração de projectos de vida suportados por planos de intervenção individualizados e pela actuação articulada de parceiros.

Estes planos de intervenção individualizados ganham a sua expressão nos Planos sócio-educativos individuais (PSEI's). O PSEI tem por base a avaliação diagnóstica⁹ realizada em relação à criança/jovem e ao seu contexto familiar e tem como principais objectivos: promover a aquisição e/ou desenvolvimento de competências pessoais, sociais ou escolares; a manutenção de competências já adquiridas e a reintegração da criança/jovem na sua família de origem. O PSEI pode incluir diversos projectos os quais deverão ser operacionalizáveis e ter definidos formas e datas de avaliação. É assim um instrumento fundamental para que o Lar garanta a atenção individualizada nas necessidades de valorização, estabilidade e afecto da criança promovendo a integração da criança na comunidade, o reforço da ligação desta à sua comunidade de origem, mediante a sua integração através de redes de parcerias formais e informais.

⁹ Ver Manual de processos chave dos Lares de infância e Juventude, volumes II e III Avaliação Diagnóstica e Plano Socio-educativo Individual. Estes volumes avançam os modos operatórios para realizar quer a avaliação diagnóstica, quer os PSEI', assim como instrumentos e referenciais para avaliação.

A existência de objectivos a curto, médio e longo prazo para a criança/jovem, não anula as dificuldades com que as equipas se debatem no seu dia-a-dia com as crianças/jovens, ou com os grupos. Neste contexto, a supervisão, enquanto instância externa pode ser uma ferramenta útil para (re)pensar os Projectos de Vida das crianças/jovens, ou para (re)definir estratégias de actuação. A discussão de caso é uma estratégia/actividade bastante pertinente para trabalhar estas matérias e definir intervenções futuras. Esta metodologia poderá facilitar a compreensão dos colaboradores, aprofundar o seu sentido de responsabilidade e ajuda-los a perceber, aceitar e procurar o tipo de acompanhamento de que necessitam (Manual de Boas Práticas).

6.6.1 Actividade 1 – Discussão de caso

“Diferentes técnicas de análise de situações, análise de casos, tomada de decisões procurando uma solução conjunta” (Porcel & Vásquez, 1995).

Tendo em conta as características do acolhimento, no que concerne à definição do Projecto de Vida da criança/jovem e de que o quotidiano desta é influenciado, não apenas pelo seu contexto actual (LIJ), mas também por contextos com os quais já não interage diariamente (a família, por exemplo), o modelo eco-sistémico mostra-se fundamental para sustentação de uma discussão de caso.

Este tipo de modelo teórico possibilita a prática de uma avaliação inicial do contexto sócio-familiar da criança, analisando as suas potencialidades e fraquezas, bem como a forma como estas interferem no momento actual da criança. Este tipo de análise prevê uma intervenção centrada na criança, apoiando a família através do acompanhamento e, sempre que necessário, do seu encaminhamento para os serviços disponíveis na sociedade tentando por esta via uma reabilitação do contexto familiar.

No que respeita à discussão do caso, de acordo com um modelo sistemático, poderão existir diversas perspectivas de análise. Por exemplo, o Framework Assessment (HCO, 2000), apresenta os seguintes domínios de avaliação:

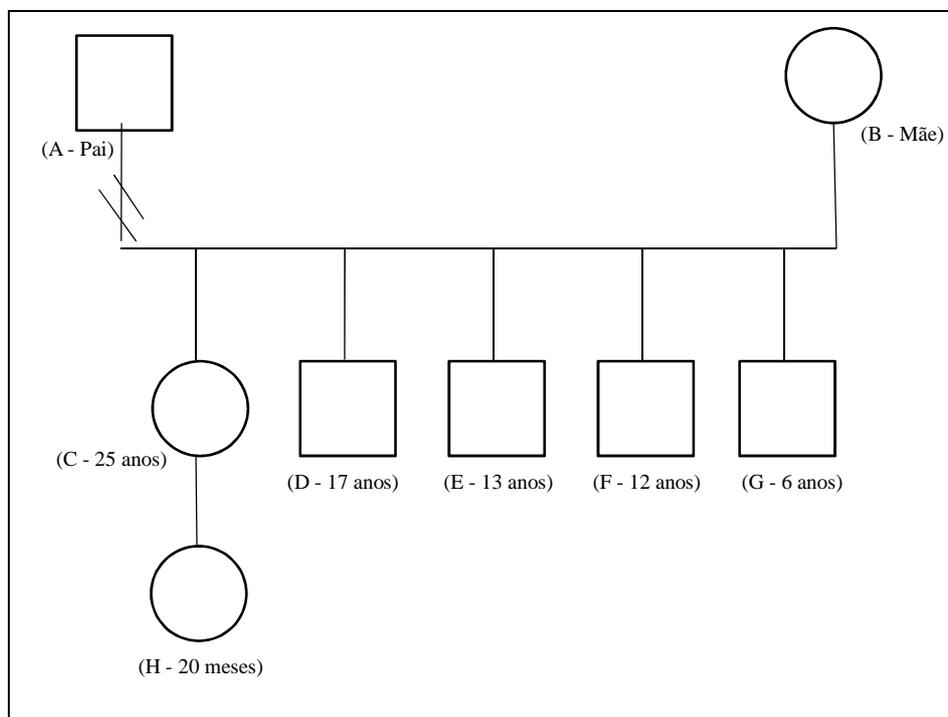
- a) Necessidades de desenvolvimento da criança, onde se enquadram as seguintes áreas:
Saúde, Educação, Desenvolvimento Emocional e Comportamental, Identidade, Relacionamento Familiar e Social, Apresentação Social, Capacidade de Autonomia;
- b) Competências parentais da Família, que inclui: Cuidados Básicos, Segurança, Afectividade, Estimulação, Estabelecimento de Regras e Limites, Estabilidade.
- c) Factores Familiares e Ecológicos: História e Funcionamento Familiar, Família Alargada, Condições Habitacionais, Situação Profissional, Rendimento Familiar, Integração Social da Família, Recursos Comunitários.

6.6.1.1 Exemplo de uma discussão de caso com base no modelo sistémico

Apresentação do caso

Este caso reporta-se ao processo de promoção e protecção de uma fratria de quatro crianças, despoletado pela sinalização da mãe à GNR (Guarda Nacional Republicana), na sequência da violência doméstica infligida pelo pai à própria e aos filhos. Na data da sinalização o agregado era composto pelo casal, quatro filhos (“D”, “E”, “F”, “G”) e “H” filha de “C” (cf. Figura 2).

Figura 2: Genograma



Não houve legitimidade para a intervenção da CPCJ (Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco)¹⁰ uma vez que o pai não compareceu às convocatórias, decorrendo, assim, a intervenção no âmbito do Tribunal. Este decreta uma medida de apoio junto da mãe, a qual cessa em Setembro de 2007, uma vez que o pai, também, já não se encontrava a residir com o agregado. Em Fevereiro de 2008, “E” contacta o CAT (Centro de Acolhimento Temporário) “demonstrando-se desorientado, assustado e a chorar, tendo declarado ter sido nessa data submetido a maus tratos físicos por parte da irmã “C”, jovem maior de idade que também coabita com o agregado familiar do menor”. A Instituição remete esta informação para o serviço da Segurança Social local que convoca a mãe para entrevista. Nesse contexto, a mãe nega a existência de uma situação de maus tratos reiterados referindo, no entanto, que esporadicamente “C”, a irmã maior, bate no irmão como forma de castigar pelo seu mau comportamento e

¹⁰ Segundo o nº1 do artigo 12º “As comissões de protecção de crianças e jovens, (...) são instituições oficiais não judiciárias com autonomia funcional que visam promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações susceptíveis de afectar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral”.

absentismo escolar, assim como o desrespeito das regras e limites em casa. Refere ainda que “C”, costuma também “dar palmadas na filha” de 20 meses. Nesta entrevista, fica também claro que este agregado apresenta graves carências económicas, na medida em que a principal fonte de rendimento é o subsídio de doença que recebe há cerca de 1 ano, por doença crónica 92,80€ (noventa e dois eurø e noventa cêntimos) e as prestações familiares (abonos de família das crianças). Desde Janeiro que a filha “C” recebe algum dinheiro com trabalhos de tradução, não tendo, no entanto, qualquer vínculo laboral.

Este serviço apura junto da escola frequentada por “E” que este apresenta problemas comportamentais, absentismo elevado e dificuldades de relacionamento com pares que justificaram vários processos de suspensão. A mesma fonte refere que o acompanhamento da mãe de “E” é deficitário. Esta última verbaliza um sentimento de incapacidade para controlar o percurso escolar do filho, e as horas deste entrar em casa.

Face á informação recolhida, o Tribunal de Família e Menores decreta a aplicação da medida de acolhimento institucional para “E”, com base na incapacidade materna em “gerir os problemas comportamentais e acompanhar/orientar o seu percurso educativo”. Apresentamos de seguida a discussão centrada no papel do LIJ.

Discussão

a) Aspectos legais a considerar

O quadro de maus tratos físicos em que se encontrava esta criança e as dificuldades por parte da mãe em gerir o seu percurso escolar, associadas às suas dificuldades financeiras, constituem matéria de facto para a sua sinalização e intervenção no âmbito da Lei de Promoção e Protecção de Crianças e Jovens em Perigo.

Na informação Social é referido que o processo foi remetido para tribunal uma vez que o progenitor não deu consentimento, cumprindo-se assim o que está previsto na lei¹¹. O tribunal, por sua vez, aplica uma medida de apoio junto da mãe¹², seguindo os princípios dispostos no artigo 4º da Lei 147/99¹³. Não existe informação sobre a operacionalização desta medida nem sobre o cumprimento da mesma, quer por parte da mãe quer parte dos serviços, o que desde já torna questionável as decisões posteriores dada a escassez de elementos. A cessação da medida em Setembro de 2007, poderá indicar que os factores de perigo, que justificaram a primeira intervenção, teriam sido removidos o que constitui uma incoerência face à nova decisão do tribunal, após o apelo de “E” ao CAT (Centro de acolhimento Temporário). Parece-nos que a decisão foi radical e pode ser questionada sobre diferentes pontos de vista, que se elencam de seguida.

¹¹ O Acordo de Promoção e Protecção inclui obrigatoriamente: *a*) a identificação do membro da comissão de protecção ou do técnico a quem cabe o acompanhamento do caso; *b*) o prazo por que é estabelecido e em que deve ser revisto e *c*) as declarações de consentimento ou de não oposição necessárias. De acordo com o nº 2 do artigo 55º não podem ser estabelecidas cláusulas que imponham obrigações abusivas ou que introduzam limitações ao funcionamento da vida familiar para além das necessárias a afastar a situação concreta de perigo. O Acordo de Promoção e Protecção é o “compromisso reduzido a escrito entre as comissões de protecção de crianças e jovens ou o tribunal e os pais, representante legal ou quem tenha a guarda de facto e, ainda, a criança e o jovem com mais de 12 anos, pelo qual se estabelece um plano contendo medidas de promoção de direitos e de protecção” (Epifânio, 2002).

¹² De acordo com o artigo 39º “a medida de apoio junto dos pais consiste em proporcionar à criança ou jovem apoio de natureza psicopedagógica e social e, quando necessário, ajuda económica. Ainda conforme o artigo 41º “(...) os pais ou os familiares a quem a criança ou o jovem sejam entregues podem beneficiar de um programa de formação visando o melhor exercício das funções parentais.

¹³ Com base no art.º 4 da Lei nº 147/99, esta intervenção deverá basear-se nos seguintes princípios: *a*) interesse superior da criança e do jovem; *b*) privacidade; *c*) intervenção precoce; *d*) intervenção mínima; *e*) proporcionalidade e actualidade; *f*) responsabilidade parental; *g*) prevalência da família; *h*) obrigatoriedade da informação; *i*) audição obrigatória e participação e *j*) subsidiariedade.

b) Sustentação e adequação da medida baseada numa avaliação superficial

A colocação em Acolhimento Institucional parece ter sido baseada numa avaliação superficial da situação. A decisão pela institucionalização de uma criança, de acordo com a lei e daquilo que se enquadra nos padrões de razoabilidade, é a medida mais extrema¹⁴, pelo que deverá ser fundamentada em dados precisos de avaliação. Segundo os Princípios orientadores da intervenção, esta deve privilegiar o princípio da subsidiariedade “a intervenção deve ser efectuada sucessivamente pelas entidades com competência em matéria da infância e juventude, pelas comissões de protecção de crianças e jovens e, em última instância, pelos tribunais” (alínea j, do artigo 4º da Lei 147/99).

A avaliação diagnóstica apresentada não espelha necessidades concretas no acompanhamento deste agregado. Parece-nos que, tendo em conta que havia sido aplicada anteriormente uma medida de apoio junto da mãe, seria ainda fundamental que tal peça referisse a operacionalização e o cumprimento da mesma por parte desta e dos serviços. Ainda que a informação disponível para a discussão deste caso seja reduzida poderá, deduzir-se com segurança, que o agregado de “E” e dos seus irmãos, também sinalizados, encontrava-se numa situação de grande vulnerabilidade e stress decorrentes do quadro de doença da mãe e da insuficiência económica desta família. Porém, nada refere sobre intervenções que tivessem como objectivo remover estes factores, o que nos levanta a questão: Se a criança está numa situação de elevado absentismo escolar e apresenta problemas comportamentais e uma vez que a mãe não comparecia às convocatórias porque não sinalizou a escola à comissão de protecção de crianças e jovens em risco? Que intervenção foi feita para que este agregado tivesse para suprir as suas necessidades? Será que, havendo uma intervenção nesse domínio e que apoiasse concretamente a mãe, a decisão pela institucionalização de “E” seria equacionada?

¹⁴ De acordo com o artigo 35º as medidas de promoção e protecção são as seguintes: *a)* apoio junto dos pais; *b)* apoio junto de outro familiar; *c)* confiança a pessoa idónea; *d)* apoio para a autonomia de vida; *e)* acolhimento familiar e *f)* acolhimento em instituição.

Por outro lado, o quadro de violência doméstica reiterado, a que esta família foi exposta terá com certeza influenciado o desenvolvimento das crianças e os padrões de interacção estabelecidos no contexto familiar¹⁵, pelo que, ainda que removido o perigo de maus tratos com a saída do pai, a intervenção inicial deveria ter previsto outras formas de apoio que permitissem à família ganhar equilíbrio e funcionalidade. De facto, a saída deste elemento do agregado terá alterado as dinâmicas do mesmo, assim, como as funções e hierarquia dos seus elementos.

Na literatura, vários autores salientam as variáveis contextuais na definição e avaliação dos maus-tratos. Por exemplo, Koller (2003) defende que a situação de risco das famílias é determinada pela situação de pobreza e de outras variáveis contextuais, as quais interferem no desenvolvimento dos seus membros. A mesma autora refere algumas características dos pais, como a baixa instrução e níveis de stress, que podem prejudicar as relações com os seus filhos e levar a disfunções no seu relacionamento. Neste contexto, famílias que vivem episódios de vida de elevado stress, como desemprego dos pais, doença crónica ou divórcio, podem apresentar disfunção nos processos proximais entre pais e filhos, originando baixa responsividade parental, a qual está relacionada com angústia psicológica e outros resultados negativos nas crianças (Brofenbrenner & Evans, 2000, cit. in Ceconello & Koller, 2003). Todos os factores descritos surgem na família de “E”, sendo que estes deverão ser tidos em linha de conta para avaliação do significado dos comportamentos deste menor e das reacções da sua família.

Neste sentido, parece-nos que a colocação de “E” em Acolhimento Institucional, não resolverá os problemas da família, nem removerá todos os factores de stress que poderão estar na base no desenvolvimento de factores risco/perigo¹⁶, que a afectam e

¹⁵ Recorde-se que “H” identificada como agressora foi ela própria exposta a estes padrões disfuncionais.

¹⁶ De acordo com o artigo 3º, “a intervenção para a promoção dos direitos e protecção da criança e do jovem tem lugar quando os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto ponham em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, quando esse perigo resulte da acção ou omissão de terceiros ou da própria criança ou do jovem a que aqueles não se oponham de modo adequado a removê-lo”. Segundo o nº 2 do mesmo artigo, “considera-se que a criança ou o jovem está em perigo quando, designadamente, se encontra numa das seguintes situações: *a*) está abandonada ou vive entregue a si própria; *b*) sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais; *c*) não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal; *d*) é obrigada a actividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento; *e*) está sujeita, de forma directa ou indirecta, a comportamentos que afectem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional; e *f*) assume comportamentos ou se entrega a actividades ou consumos que afectem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou

que, com certeza, não se restringem aos problemas de “E”. Tal remete-nos para outras questões que, novamente, põe em causa a adequabilidade da decisão do Tribunal:

c) A decisão parece parcial no que concerne à protecção das crianças:

Se há factores de risco no agregado porque é que a medida não foi extensível a todos? Porque não foi aplicada uma nova medida de apoio junto da mãe e de “C”? Apesar de “E” apresentar comportamentos agressivos e absentismo escolar e esta situação estar na fundamentação da aplicação da medida pelo tribunal, o contexto familiar integra factores de risco extensíveis a todos os elementos e que nos parecem ser passíveis de remoção estando as crianças em meio natural de vida.

d) Adequação: Como é que uma medida centrada na institucionalização de “E” e que não define um trabalho ao nível do Projecto de Vida das outras crianças, da própria mãe e “C” pode resolver os problemas do agregado (tal como já foi referido) e criar condições para a reunificação familiar?

Tendo em conta a situação em causa teremos que pensar, assim em dois cenários de intervenção – a) A decorrente da institucionalização de “E” uma vez que esta foi a decisão tomada, ainda que não pareça ser a mais adequada e b) a decorrente da aplicação de uma nova medida de apoio em meio natural de vida à mãe e a C.

No primeiro cenário, legalmente, competirá ao Centro de Acolhimento trabalhar a família, articulando com as instituições de primeira linha. À partida, este trabalho estará bastante dificultado, já que a informação disponibilizada é muito insuficiente. Neste sentido, competirá ao CAT solicitar às entidades competentes a informação necessária para a elaboração do plano de intervenção para o jovem e para a sua família, tendo em vista a futura reunificação familiar e a prevenção de situações presentes de mau-trato em relação às outras crianças do agregado familiar. Com este procedimento, que constitui em si um objectivo central da intervenção, procurar-se-á:

- Evitar a duplicação da intervenção;
- Evitar a exposição da família a repetidos momentos de avaliação;
- Criar uma rede de apoio social a este agregado.

desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação.

Tendo em conta a situação em causa, as principais entidades envolvidas deverão ser (se não foram envolvidas antes terão que o ser agora):

- EMAT (Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais), que teve a responsabilidade do acompanhamento e execução da primeira medida e que terá o mesmo papel neste momento, já que foi o Tribunal a decidir. Ainda que o objecto central deste caso seja “E” a atenção dispensada para a resolução da situação deverá centrar-se na família;
- Serviços de Acção Social da Segurança Social. Tendo em conta a insuficiência económica do agregado, que se encontra no limiar da pobreza, de acordo com os valores padrão para esta classificação, será prioritário o seu apoio neste domínio. Assim, deverá ser averiguado: a) o Rendimento Social de Inserção foi requerido? b) Se o RSI foi requerido, solicitar urgência no seu despacho; c) se o RSI não foi requerido, despoletar este processo nos serviços competentes e solicitar o subsídio de Acção Social de imediato, enquanto o RSI não é deferido. Caso a avaliação justifique, poderá ser requerido, num primeiro momento, o apoio do Banco Alimentar. Considera-se que a situação de pobreza é um factor de stress fulcral no agregado e que é urgente resolvê-lo, na medida em que compromete o sucesso de qualquer intervenção;
- Escola e equipamentos de infância que recebem as crianças (“D”, “F”, “G” e “H”). Caso as crianças mais novas não estejam inseridas em equipamento de infância e ocupação de tempos livres, deverão incluir-se parceiros capazes de dar este tipo de resposta a essas crianças¹⁷;
- Centro de Saúde – Será importante verificar qual o cumprimento do plano de saúde por parte dos adultos e crianças do agregado. Averiguar que tipos de apoios poderão ser mobilizados para o agregado na área da saúde. Considera-se que a avaliação dos elementos desta família poderá indicar a necessidade de apoio psicológico. O Centro de Saúde poderá ser vital para este tipo de encaminhamento;

¹⁷ Tendo em conta a situação de doença da mãe (“A”) e a idade de “C” – mãe de “H”, que carece de apoio para resolver a sua situação ocupacional, considera-se que será fundamental que as crianças estejam enquadradas e com sucesso escolar a fim de que factores decorrentes do desenquadramento destas e problemas escolares não sejam variáveis de stress adicional. Considera-se que tal enquadramento é ainda, importante para o desenvolvimento harmonioso das mesmas crianças numa fase em que o agregado não se encontra estável, ou capaz das melhores práticas.

- Recursos comunitários, parceiros com competência para desenvolver acções de suporte ao agregado e que contribuam para uma melhor avaliação, a par dos restantes parceiros, das competências parentais de “A” e “C”. Atendendo à insuficiência da informação, subsiste a dúvida: serão estas adultas incompetentes, maltratantes e negligentes, ou será que a sua situação precária de vida e stress constante as impede de desenvolver adequadamente as suas funções e papéis? Neste sentido, mostra-se necessário avaliar a qualidade da relação e dos vínculos afectivos de A e B para com os menores do agregado, assim como, o seu conhecimento sobre as suas necessidades de desenvolvimento;
- Entidades que possam apoiar a melhorias das condições laborais de C (Centro de Emprego, Univa).

No segundo cenário, compete à EMAT o acompanhamento e execução da medida e a gestão dos recursos e parcerias de apoio ao agregado em análise, nos moldes referidos anteriormente no que concerne aos parceiros a envolver na intervenção com a família.

Procederemos de seguida à sistematização do plano de intervenção recorrendo às grelhas de análise do HCO 2000 e que podem ser aplicadas aos dois cenários. Tais propostas são centradas na família, contemplando “E”, objecto central deste caso, mas envolvendo acções de diagnóstico e de intervenção sobre os restantes membros da família.

6.7 Módulo F – A Prevenção do burnout

A literatura internacional sobre o trabalho em Acolhimento Residencial comprova a existência de diversos factores que causam insatisfação e stress nos cuidadores¹⁸. Por exemplo, Van der Ploeg e Scholte (1998) verificaram que a falta de satisfação dos educadores estava associada ao terem de lidar com crianças com problemáticas complexas, à falta de autonomia e de sentido de participação na organização. Outros estudos identificaram como principais stressores, o trabalho diário com adolescentes com problemas de comportamento, falta de controlo sobre admissões, falta de recursos, elevada rotatividade na equipa, pouco suporte da direcção, sentimento de impotência e ainda impacto negativos do trabalho na vida familiar (Wnhitaker et al, 1998, Sinclair & Gibs, 1998 cit por Valle, Lopez & Bravo, 2007). Os mesmos estudos destacam que os trabalhadores em Acolhimento Residencial, para se sentirem satisfeitos, precisam de sentir que as crianças estão a evoluir. Sinclair e Gib (1998 cit por Valle & Bravo, 2007) salientam ainda que a clareza de papéis e o apoio de colegas e direcção são importantes factores de protecção face ao stress.

Valle, Lopez e Bravo (2007) conduziram um estudo sobre satisfação e stress em Acolhimento Residencial no qual participaram 257 educadores. De uma forma geral, os resultados indicam áreas problemáticas que explicam, também, a instabilidade e rotatividade neste grupo de profissionais e que nos parecem semelhantes ao contexto português. Entre estas destacam o cansaço e as condições de trabalho, tais como a precariedade dos contratos, excessivo trabalho burocrático, falta de recursos, os horários por turnos e exaustão física. Identificam também como factores de stress, a percepção de responsabilidade excessiva, devido à natureza e falibilidade das decisões, as quais poderão trazer sérias consequências. Salvaguardam, porém, que esta responsabilidade é vista como excessiva porque os profissionais estão a sofrer de stress e que este não decorre das decisões em si. Não obstante, salientam que não será benéfica a atribuição de elevados níveis de responsabilidade a indivíduos com preparação insuficiente para o efeito. Neste contexto, a formação dos trabalhadores e a existência de objectivos

¹⁸ Os estudos referidos tiveram como participantes os educadores das crianças, figuras responsáveis pela prestação de cuidados básicos e quotidiana educacional e para as mesmas.

precisos em formato de programas será central (cf. Bravo & Valle, 2001) quer para a qualidade da resposta, quer para a minimização de factores geradores de stress no trabalho.

O mesmo estudo salientou que o apoio dos colegas e coordenadores é um importante factor de protecção, quando se verificam as referidas problemáticas que conduzem ao stress. Este apoio não apenas atenua o stress, mas intensifica a satisfação no trabalho e facilita o desempenho.

Desta breve revisão teórica decorrem implicações importantes sobre o papel da supervisão para a prevenção do burnout das equipas. Para a dimensão da qualificação organizacional, sobretudo se atendermos à necessidade de mudança, será importante:

- Estimular o debate e reflexão sobre a Missão, Valores e Visão da instituição (ver modulo X do manual). Como já referimos, estes são os pilares em que deverá assentar a intervenção do LIJ e dirá bastante sobre a forma como organizam o trabalho diário com os residentes, assim como sobre a gestão das equipas. A partilha destes domínios por parte dos diferentes colaboradores diminuirá o grau de incerteza sobre a sua actuação, pelo que organizará o quotidiano e intervenção dos trabalhadores;
- Estimular/apoiar a criação/desenvolvimento de objectivos e planos de intervenção na instituição, assim como os procedimentos para os atingir. A partilha de instrumentos operacionais, tais como o projecto educativo e PSEI's (rever módulo X do manual) é fundamental para a organização da intervenção, partilha das responsabilidades e monitorização dos progressos dos clientes (aspecto identificado como importante para a satisfação no trabalho);
- Estimular uma cultura positiva e de trabalho de equipa, assente no apoio mútuo e interdependência. Para o efeito, a realização de sessões de dinâmicas de grupo (que poderão assumir o formato de outdoor) com os diferentes elementos e equipas que operam na instituição poderão ser altamente benéficas. Este tipo de acção pode facilitar/desbloquear os pontos anteriores e melhorar o clima da instituição¹⁹.

¹⁹ A intervenção da supervisão nos referidos domínios do LIJ poderá ter impactos benéficos na cultura e clima organizacional, assim como na implicação dos seus colaboradores, variável que a literatura identifica como positivamente relacionada com a eficácia das equipas (sobre este assunto ler Passos, 2001; Billhim, 2008).

Neste sentido, o planeamento das sessões de dinâmicas de grupo para os colaboradores do LIJ deverá ser orientada de acordo com os seguintes objectivos gerais:

- Promover a reflexão sobre a intervenção com crianças/jovens em contexto de Lar;
- Estimular o fortalecimento do “espírito de equipa”;
- Proporcionar um espaço de partilha e convívio saudável entre os adultos do Lar.

6.7.1 Propostas de actividades para a prevenção do *Burnout*

Seguidamente apresentamos, a título de exemplo, algumas que poderão ser incluídas numa sessão com os objectivos descritos:

Actividade 1: “Círculo da Força” (Cf. Anexo 16)

Esta actividade consiste a partir de um círculo desenhado no chão (ou outra alternativa) convidar os adultos a reflectir e a escrever num papel, mantendo o anonimato, que posteriormente colocarão no círculo os pontos fortes/fracos do trabalho com crianças e jovens em contexto de Lar de Infância e Juventude. Depois o facilitador com base nas ideias apresentadas mete à discussão as diferentes propostas.

Actividade 2: “A gesticular também se fala”

A partir da interpretação dos Direitos da Criança cada participante vai apresentar ao grupo uma mensagem utilizando a linguagem corporal que depois todos deverão decifrar e pensar sobre a mesma.

Actividade 3: “O Fio do Projecto de Vida”

A partir de um fio colocado no local a escolher pelo supervisor (facilitador) os participantes de olhos vendados deverão com a ajuda de outra colega fazer o respectivo trajecto. Depois iremos reflectir quais as emoções que vivemos e fazemos a ponte deste jogo com o Projecto de Vida das crianças e da intervenção com as famílias.

Com base numa dimensão mais individual o supervisor poderá estimular a resiliência dos profissionais face ao stress no trabalho, consciencializando-os sobre a necessidade de “cuidarem da sua capacidade de cuidar” através de estratégias de auto cuidado. Skovholt (2001) na sua obra *“The resilient practitioner: Burnout prevention and self-care strategies for counselors, therapists, teachers, and health professionals”* conduz os profissionais a reflectirem sobre dimensões importantes para o exercício das suas funções e para o desenvolvimento da sua resiliência ao stress no trabalho. Inclui ainda um capítulo em que convida o profissional a definir um plano concreto de auto-cuidado, que preencha as suas necessidades, prevenindo o desgaste próprio das relações de ajuda e que dependa apenas dos próprios.

Este tipo de instrumento parece-nos promover a auto-consciência do indivíduo sobre os níveis de stress que está a experienciar, assim como a reflexão sobre as suas necessidades profissionais e pessoais e sobre acções práticas para as atingir. Em anexo juntamos adaptação do dossier de auto-cuidado definido por Skovholt (2001), o qual poderá ser um instrumento fornecido, ou trabalhado em supervisão para prevenção do burnout dos profissionais.

6.7.2 Bibliografia recomendada

- Delbrouck, M. (2003). *Síndrome de Exaustão (Burnout)*. Lisboa: Climepsi.
- Skovholt, T. M. (2001). *The resilient practitioner: Burnout prevention and self-care strategies for counselors, therapists, teachers, and health professionals*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

6.8 Módulo G – Avaliação das sessões, preparação da reunião seguinte e avaliação do processo de supervisão

Propomos com a realização desta actividade a avaliação da sessão permitindo deste modo aos supervisores e às equipas perceber até que ponto é que a intervenção da supervisão está a ir ao encontro das necessidades. Deste modo o supervisor pergunta às equipas quais os pontos fortes/fracos em relação aos assuntos que foram abordados na sessão.

6.8.1 Actividade 1: avaliação da sessão de supervisão

Pontos Fortes	Pontos Fracos
1.	2.
3.	4.

Nota: o supervisor poderá criar uma tabela (ou outro instrumento) com mais linhas.

Data:

6.8.2 Actividade 2: Levantamento dos assuntos para a próxima reunião de supervisão

Nesta actividade propomos o levantamento dos assuntos a trabalhar na próxima sessão. Se o supervisor entender poderá sugerir à equipa algumas tarefas tendo em conta a preparação da sessão. Por exemplo:

Assunto	Tarefas a executar
5. Trabalho com famílias	6. Ler sobre programas de formação parental; ver qual o papel do LIJ na intervenção com famílias; 7. Fotocopiar materiais.

6.8.3 Actividade 3: Aplicação do “Questionário da Qualidade da Supervisão”

Após uma pesquisa exaustiva sobre instrumentos que avaliassem a supervisão seleccionamos o Questionário da Qualidade da Supervisão (*Supervisee Satisfaction Questionnaire* – SSQ – Ladany, Hill & Nutt; 1984; traduzido por Ribeiro e Caires, 2006) uma vez que este já se encontrava traduzido e validado para a realidade portuguesa. Este instrumento (cf. actividade 1) é um inventário composto por 8 itens de auto-relato, no qual os profissionais avaliam, numa escala de Lickert de 4 pontos, a sua satisfação relativamente a vários aspectos da supervisão. A pontuação final varia entre 8 e 32, sendo que os valores mais elevados reflectem uma maior satisfação relativamente à supervisão. O SSQ foi inicialmente construído a partir do *Client Satisfaction Questionnaire* (Larsen, Attkison, Hargreaves & Nguyen, 1979 in Ladany, Lehrman-Waterman, Molinaro & Wolgast, 1999). A análise factorial revelou, consistentemente, a existência de um único factor. O valor *alpha* para consistência interna do Supervisee Satisfaction Questionnaire é de .96, na versão original (Ladany et al., 1996, cit. in Ribeiro e Caires, 2006).

Para além deste instrumento formal, sugerem-se outros que ajudarão o supervisor a fazer uma avaliação do processo de supervisão, os quais poderão ser úteis para o planeamento preparação das sessões (ver actividades 1 e 2 deste módulo).

QUESTIONÁRIO DA QUALIDADE DA SUPERVISÃO

(Ladany, Hill & Nutt, 1996; traduzido por Ribeiro e Caires, 2006)

(adaptado por Félix, J. P., 2010)

Por favor assinale, numa escala de 1 a 4, a sua opinião relativamente à intervenção da supervisão.

1. Como é que classificaria a qualidade de supervisão que recebe?

1	2	3	4
Pobre	Razoável	Boa	Excelente

2. Está a receber a supervisão que queria?

1	2	3	4
Definitivamente não	Não, nem por isso	Sim, em geral	Definitivamente sim

3. A supervisão que recebe ajusta-se às suas necessidades?

1	2	3	4
Nenhuma das minhas necessidades foi correspondida	Apenas algumas das minhas necessidades foram correspondidas	Uma grande parte das minhas necessidades foi correspondida	Quase todas as minhas necessidades foram correspondidas

4. Se um colega precisasse de supervisão recomendaria o seu supervisor?

1	2	3	4
Não, definitivamente	Não, acho que não	Sim, acho que sim	Sim, definitivamente

5. Está satisfeito com a quantidade de supervisão que recebe?

1	2	3	4
Bastante insatisfeito(a)	Indiferente ou moderadamente insatisfeito(a)	Bastante satisfeito(a)	Muito satisfeito(a)

6. A supervisão que recebe tem-lhe ajudado a lidar mais eficazmente com o seu papel profissional?

1	2	3	4
Não, definitivamente	Não, nem por isso	Sim, em geral	Sim, definitivamente

7. Em geral, está satisfeito(a) com a supervisão que recebe?

1	2	3	4
Bastante insatisfeito(a)	Indiferente ou moderadamente insatisfeito(a)	Bastante satisfeito	Muito satisfeito(a)

8. Se pudesse escolher um novo supervisor, escolheria o seu supervisor actual?

1	2	3	4
Definitivamente, não	Não, acho que não	Sim, acho que sim	Definitivamente, sim

9. Comentários e/ou sugestões:

Obrigado pela sua colaboração!

7. CONCLUSÃO

A supervisão em contexto de LIJ, devido à especificidade da sua intervenção e uma vez que as equipas são constituídas por profissionais de diferentes valências técnicas (e.g. psicologia, sociologia, educação, serviço social), requer a utilização de diferentes modelos teóricos de acordo com as necessidades das instituições.

A criação deste Manual pretende apresentar um conjunto de actividades de modo a permitir à supervisão uma intervenção estruturada. Contudo, achamos que as actividades propostas precisam de ser testadas e avaliadas de modo a poder ajustar o conteúdo das mesmas.

Neste sentido, este manual é um produto em aberto, que poderá ser melhorado após ser testado nas equipas e recolhendo o contributo dos intervenientes – supervisores e equipas – permitindo deste modo uma melhoria das práticas. Contudo, na apresentação do Manual seria pertinente acrescentar alguns pontos sobre a ética dos supervisores o que por limitações de tempo não foi possível.

8. REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. & Tavares, J. (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alberto, I. M. M. (2006). *Maltrato e trauma na infância*. Coimbra: Almedina.
- Arlow, J. A. (1995). Psychoanalysis. In Corsini, R. J. & Wedding, D. (Eds.), *Current Psychotherapies* (pp. 15-50). Illinois: F. E. Peacock.
- Alves, S. N. (2007). *Filhos da Madrugada – Percursos Adolescentes em Lares de Infância e Juventude*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- American Psychological Association (2002). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. *American Psychologist*, 57, 1060-1073.
- Arlow, J. A. (1995). Psychoanalysis. In R. J. Corsini & D. Wedding (Eds.), *Current Psychotherapies* (5^o ed.; pp. 15-50). Illinois: F. E. Peacock Publishers, Inc.
- Azevedo, M. C. & Maia, A. C. (2006). *Maus tratados à criança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bednar, S. J. (2003). Elements of satisfying organizational climates in child welfare agencies. *Families in Society*, 84(1), 7-12.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.
- Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (1998). *Fundamentals of clinical supervision* (2^a ed.). New York: Allyn & Bacon.
- Bilhim, J. A. (2008). *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

- Borges, B. M. (2007). *Protecção de Crianças e Jovens em Perigo – Comentários e Anotações à Lei nº 147/99 de 1 de Setembro*. Coimbra: Edições Almedina.
- Bravo, M. & Valle, J. F. (2001). Evaluación de la integración social en acogimiento residencial. *Psicothema*, 12(2), 197-204.
- Calheiros, M. M. A. (2006). *A Construção Social do Mau Trato e Negligência Parental: do Senso Comum ao Conhecimento Científico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Calheiros, M. & Monteiro, M. B. (2000). Mau trato e negligência parental: Contributos para a definição social do conceito. *Sociologia: Problemas e Práticas*, 34, 145-176.
- Canha, J. (2003). *Criança Maltratada. O Papel de uma Pessoa de Referência na sua Recuperação – Estudo Prospectivo de 5 anos*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Canhão, A. (2007). Modelo ecológico de avaliação e intervenção nas situações de risco e perigo para a Infância. *Pretextos – Revista do Instituto da Segurança Social*, 28, 10-11.
- Carmo, R., Alberto, I. & Guerra, P. (2006). *O Abuso Sexual de Menores – Uma Conversa Sobre Justiça entre o Direito e a Psicologia*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cecconello, A. & Koller, S. (2003). Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia e Reflexão*, 16(3), 515-524.
- Claude, S. L. (2004). Qualitative Data Analysis. In J. S. Wholey, H. P. Hatry, K. E. Newcomer (Eds.), *Handbook of Practical program Evaluation* (2nd Edition; pp. 417-438). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Conselho Técnico-Científico da Casa Pia de Lisboa (2005). *Casa Pia de Lisboa: Um Projecto de Esperança – As estratégias de acolhimento das crianças em risco*. S. João do Estoril: Principia Publicações Universitárias e Científicas.
- Constituição da República Portuguesa (2010). Coimbra: Editora Almedina.

- Cunha, M. P. (2006). *Organizações Positivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Cunha, M. P. (2003). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH.
- Department of Health, Department for Education and Employment and the Home Office (2000). *Framework for the Assessment of Children in Need and Their Families*. London: The Stationery Office.
- DeRossier, M. E. & Kupersmidt, J. B. (1991). Costa Rican Children's Perceptions of their Social Networks. *American Psychological Association*, 27(4), 656-662.
- Epifânio, R. (2002). *Direito de Menores*. Coimbra: Edições Almedina.
- Ferreira, J. M. C., Neves, J. & Caetano, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGrawHill.
- Formosinho, J. O. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Goldenkoff, R. (2004). Using focus groups. In J. S. Wholey, H. P. Hatry, K. E. Newcomer (Eds.), *Handbook of Practical program Evaluation* (2nd Edition; pp. 340-362). S. Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Goldenberg, I. & Goldenberg, H. (1995). Family therapy. In Corsini, R. J. & Wedding, D. (Eds.), *Current Psychotherapies* (5^o edition, pp. 356-385). Illinois: F. E. Peacock.
- Gomes, I. (2010). *Acreditar no Futuro*. Lisboa: Texto Editores.
- Grant, P., Young, P. R. & DeRubeis, R. J. (2007). Terapias Cognitivas e Comportamentais. In G. Gabbard, J. S. Beck, & J. Holmes, *Compêndio de Psicoterapia de Oxford* (pp.). Porto Alegre: Artmed Editora S. A.
- Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social & CID – Crianças, Idosos e Deficientes – Cidadania, Instituições e Direitos (2005). *Manual de Boas Práticas – um guia para o acolhimento residencial de crianças e jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social, I.P.

- ISS, IP (2007). *Planos de Intervenção Imediata. Relatório de Caracterização Sumária das instituições de acolhimento e acolhimento familiar*. Lisboa: ISS
- ISS, IP (2009). Plano DOM. Desafios Oportunidades e Mudança. Lisboa: ISS.
- Krueger, M. (1996). *Job satisfaction for child and youth care workers*. Texto policopiado.
- Martins, P. (2004). *Protecção de crianças e jovens em risco – representações sociais, modos e espaços* (Tese de Mestrado). Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- McLaughlin, J. A. & Jordan, G. B. (2004). Using Logic Models. In J. S. Wholey, H. P. Hatry, K. E. Newcomer (Eds.), *Handbook of Practical program Evaluation* (2nd Edition; pp. 7-32). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Monteiro, I. (2008). “Políticas de Protecção à Infância e Juventude na Segurança Social ” Comunicação pessoal. (Retirado em 3 de Setembro de 2010 de http://www.iefp.pt/.../14_Painel_4_Dra_Ivone_Monteiro_ISS.doc)
- Nunno, M. A. (2001). *Therapeutic crisis intervention: A crisis prevention and management system. Student workbook*. New York: Cornell University Ithaca.
- Passos, A. (2001). Grupos e equipas de trabalho. In Ferreira, J. M. Carvalho, Neves, J. & Caetano (Eds.), *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 335-356). Lisboa: McGraw-Hill.
- PNAI-2006-2008 (Retirado em 20 de Setembro de 2009 de http://www.mtss.gov.pt/preview_documentos.asp?r=711&m=PDF).
- Programa do XVII Governo Constitucional (Retirado em 20 de Setembro de 2009 de http://www.google.pt/search?hl=pt-PT&source=hp&q=programa+do+xvii+governo+constitucional&aq=0&aqi=g2&aql=&oq=Programa+do+XVII+&gs_rfai=).

- Porcel, A. & Vásquez, C. (1995). *La supervisión espacio de aprendizaje significativo instrumento para la gestión*. Zaragoza: Libros Certeza.
- Raskin, N. J. & Rogers, C. R. (1995). Person-centered therapy. In Corsini, R. J. & Wedding, D. (Eds.), *Current Psychotherapies* (5^o edition, pp. 128-161). Illinois: F. E. Peacock.
- Ribeiro, A. C. M. (2006). *Supervisão: estilos, satisfação e sintomas depressivos em estagiários de psicologia da Universidade do Minho*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Sachaufeli, W. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: a critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Sánchez, F. L. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia - respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sumerel, M. B. (1994) (Retirado em 23 de Outubro de 2010 de <http://www.ericdigests.org/1995-1/process.htm>)
- Skovholt, T. M. (2001). *The resilient practitioner: burnout prevention and self-care strategies for counselors, therapists, teachers, and health professionals*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Strecht, P. (2003). *Interiores – uma ajuda aos pais sobre a vida emocional dos filhos*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Valle, J. F. (1994). *Manual de Programación y Evaluación para los Centros de Protección a la Infancia*. Salamanca: Junta de Castilla y León.
- Valle, J. F., Lopez & Bravo, M. (2007). Job stress and burnout in residential care workers in Spain. *Psicothema*, 19(4), 610-615.
- Valle, J. F. & Quintanal, J. L. G. (2006). *Umbrella, habilidades para la vida*. Oviedo: ASACI.
- Valle, J. F. & Zurita, J. F. (2007). *El Acogimiento Residencial en la Protección a la Infancia*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Van der Ploeg, J & Scholte, E. (1998). Job Satisfaction in residential care.
International Journal of Child and Family Welfare, 3(3), 228-241.

9. LEGISLAÇÃO ENQUADRADORA

Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)

Despacho nº 8393/2007 – Plano DOM

Lei 147/99 de 1 de Setembro – Lei de protecção de crianças e jovens em perigo

10. ANEXOS

Anexo 1 – Questionário

Anexo 2 – Guião do Grupo Focal

Anexo 3 – Definição do conceito de supervisão

Anexo 4 – Eficácia da supervisão

Anexo 5: Abordagens da supervisão

Anexo 6: Relação de confiança

Anexo 7: O papel do supervisor no apoio técnico aos profissionais

Anexo 8: O papel do supervisor na implementação de boas práticas

Anexo 9: Actividades/abordagens e metodologias utilizadas na prevenção do burnout

Anexo 10: Impacto da supervisão ao nível da mudança organizacional.

Anexo 11: Impacto da supervisão no trabalho com crianças/jovens

Anexo 12: Impacto da supervisão no trabalho com famílias.

Anexo 13: Impacto da supervisão no desenvolvimento da equipa técnico-educativa.

Anexo 14: Impacto da supervisão no trabalho com parceiros.

Anexo 15: Atitude integradora das equipas de acordo com os diferentes estádios de desenvolvimento profissional e diferentes competências pessoais.

Anexo 16: Fotografia da actividade “O centro do conforto”

Anexo 17: Necessidades de Desenvolvimento da Criança (DOH, 2000).

Anexo 18: Competências Parentais das Famílias (DOH, 2000)

Anexo 19. Factores Familiares e Ecológicos (DOH, 2000)

Anexo 20: Curriculum Vitae

Anexo 1 - QUESTIONÁRIO

1. Dados biográficos

Sexo: Masculino Feminino

Idade: _____

Função: _____

Há quanto tempo trabalha em Lar de Infância e Juventude?

Há quanto tempo trabalha nesta Instituição?

Há quanto tempo tem supervisão em contexto de Lar de Infância e Juventude?

2. Formação académica

Licenciatura: Área: _____

Pós-Graduação: Área: _____

Mestrado: Área: _____

Doutoramento: Área: _____

3. Formação profissional

Qual/quais a(s) acção/acções de formação profissional que frequentou na área de intervenção com crianças/jovens e famílias em situação de risco em contexto de Lar de Infância e Juventude?

Muito obrigado pela sua colaboração!

Anexo 2 – Guião do Grupo Focal²⁰

Introdução

Começo por agradecer a vossa presença e por apresentar-me a mim e à minha colega e informar-vos do nosso papel ao longo da sessão. Da mesma forma, proponho que cada um se apresente (nome, formação académica, profissional e a vossa função na Instituição), dizendo, também, se já participaram algumas vezes em numa discussão destas e quais as vossas expectativas.

Objectivo do Grupo de Discussão

Apresentações feitas, passo então a explicar o objectivo de estar aqui hoje e explicar o que se vai passar e qual o vosso papel.

Este Grupo de Discussão realiza-se no âmbito da Tese do Mestrado em Intervenção Comunitária e Protecção de Menores no Departamento de Psicologia do ISCTE e, pretende inventariar quais as mais-valias que a intervenção da supervisão pode contribuir para o trabalho em contexto de Lar de Infância e Juventude.

Regras de funcionamento

Nesta conversa não existem respostas certas ou erradas, mas, possivelmente, pontos de vista diferentes. São importantes as ideias de todos vocês, por isso sintam-se à

²⁰ Adaptado a partir de Rodrigues (2008).

vontade para partilhar as vossas ideias e opiniões, mesmo que estas difiram das expressas pelos outros participantes.

Estamos interessados em ouvir as vossas dúvidas e opiniões, assim como os vossos comentários positivos e negativos, o vosso acordo e desacordo relativamente ao que os outros dizem, exemplos, etc.

Não se sintam na obrigação de responder, pretende-se que estejam à vontade para conversar uns com os outros sobre o tema em discussão. Estou aqui para propor algumas questões/tópicos, ouvir-vos e assegurar que todos os participantes têm oportunidade de falar se assim o entenderem.

Estamos interessados em ouvir todos, por isso pode acontecer que eu peça a alguém que esteja a falar muito para dar oportunidade de intervir a outro participante. Por outro lado, se algum(a) de vocês estiver a intervir menos, eu poderei convidá-lo a partilhar a sua opinião/experiência sobre as questões ou temas propostos. Peço-vos ainda que, no entanto, tenham cuidado para não se sobreporem uns aos outros.

Iremos gravar esta conversa para não correr o risco de perder algum dos vossos comentários e para que depois possamos trabalhar esta informação. Os vossos nomes não serão incluídos em nenhum relatório, pelo que os comentários feitos aqui serão totalmente anónimos.

I PARTE

Para iniciar a nossa conversa gostaria que começassem por reflectir sobre:

1. O que entendem por supervisão?
2. Qual ou quais da(s) abordagem(ns) a seguir apresentada(s) considera(m) ser mais adequada à vossa realidade?

6.2 “Processo de reflexão sobre os ecossistemas onde o desenvolvimento humano

ocorre, envolvendo comportamentos decorrentes das interações com as pessoas e as coisas (micro, meso, exo e macrossistema), permitindo, assim, a compreensão da ontogénese humana”;

6.3 “Processo de aprendizagem sobre as intervenções que se focaliza na análise das relações entre o supervisor e o técnico/educador/cuidador”;

6.4 “Processo de trabalho sobre a dinâmica do cliente e do supervisor que são espelhadas no supervisionado ou na relação supervisor-supervisionado”;

6.5 “Processo centrado na pessoa, no contexto de uma relação de ajuda, em que o supervisor tenderá a ter confiança no supervisionado e na motivação deste para crescer e explorar”;

6.6 “Processo de análise sobre os comportamentos adaptativos e desajustados dos clientes (e.g. crianças, jovens ou famílias), que são aprendidos e mantidos de acordo com as consequências nos outros e no meio, sendo discutidos objectivos e estratégias de intervenção de aprendizagens mais adaptativas”;

6.7 “Processo de estabelecimento de uma relação de confiança, avaliação e análise de competências, definição de objectivos para os supervisionados, construção e implementação de estratégias para atingir objectivos. Consiste na avaliação e generalização da aprendizagem. É privilegiado o potencial dos supervisionados como potencial de aprendizagem”;

6.8 “Processo com um enfoque na interacção entre a família e o sistema de profissionais e na relação pais-filhos”;

6.9 “Processo relacionado com as competências dos supervisionados caracterizados por uma série de estádios qualitativamente diferentes uns dos outros; pelo que cada supervisionado, de acordo com o seu estádio, requer qualitativamente um contexto adequado que conduzirá à sua satisfação e desenvolvimento”.

3. O que acha que pode tornar uma supervisão eficaz?

II PARTE

Vamos centrar-nos de seguida sobre o papel do supervisor:

4. Como é que o supervisor pode estabelecer uma relação de confiança com os profissionais?

5. Como é que o supervisor pode ajudar no apoio técnico à equipa?

6. Qual o papel do supervisor na implementação de boas práticas?

7. Que actividades/abordagens/metodologias pode o supervisor implementar para a prevenção do *burnout* na Equipa Técnico-Educativa?

8. Qual o impacto da supervisão:

8.1 ao nível do desenvolvimento da Equipa Técnico-Educativa?

8.2 ao nível da mudança organizacional?

8.3 no trabalho com crianças/jovens?

8.4 no trabalho com famílias?

8.5 no trabalho com parceiros?

9. Como é que o supervisor pode adoptar uma atitude integradora partindo do pressuposto que as Equipas são constituídas por profissionais de diferentes áreas técnicas, com diferentes estádios de desenvolvimento profissional e com diferentes competências pessoais?

Anexo 3 – Definição do conceito de supervisão.

Categorias	Discurso dos participantes
Ajuda/partilha	<p>1 <i>“a supervisão acho que é um espaço onde as pessoas expõem as suas dúvidas e as situações com as quais não conseguem lidar de uma maneira natural e onde pedem ajuda a alguém, onde se partilha pensamentos de forma a chegar (...) à maneira de resolver o problema (...)”</i> (Director A, Grupo Focal I, linhas 3-6).</p> <p>2 <i>“pois eu penso que é uma partilha de ideias (...) nós quando estamos reunidos em supervisão discutimos muito a realidade do que é a nossa Instituição (...)”</i> (Directora B, Grupo Focal I, linhas 8-9).</p> <p>3 <i>“(...) gosto de ouvir as Instituições a dizer que é sobretudo um momento de partilha de experiências que subentende aquela ideia que no momento da sessão da supervisão é um momento em que as pessoas põem para fora uma série de coisas e que verdadeiramente partilham, não é, eventualmente práticas mas também ideias, conceitos (...)”</i> (Supervisor B, Grupo Focal I , linhas 41-45).</p> <p>4 A supervisão vai <i>“(...) tentar ajudar e tentar apoiar na nossa intervenção (...)”</i> (Técnica A, Grupo Focal II, linha 16).</p>
Questionamento	<p>1 <i>“acho que a supervisão... pretende-se que seja um trabalho em que realmente se procuram soluções para os problemas mas também que se levantem questões e que se faça um trabalho”</i> (Supervisor A, Grupo Focal I , linhas 13-15).</p>
Investimento no processo	<p>1 <i>“a supervisão é fazer as pontes sobre determinados assuntos (...) mas tem que partir das várias partes, quer do supervisor, quer da parte das equipas, dos membros das equipas (...)”</i> (Supervisor A, Grupo Focal I , linhas 25-27).</p>

Reflexão	<p>1 “(...) <i>temos um momento de excelência para reflectir (...)</i>”(Director C, Grupo Focal I , linhas 33-35).</p>
Orientação/planeamento	<p>1 “(...) <i>a supervisão como uma orientação, não só um espaço de partilha e de reflexão mas um espaço em que seja possível retirar determinados tipos de elementos para planear (...) a intervenção</i>” (Supervisor B, Grupo Focal I, linhas 48-51).</p> <p>2 “(...) <i>é uma pessoa (...) que nos orienta e, no fundo, nós sentimos ali também uma segurança para podermos trabalhar melhor porque há alguém que nos pode ir ajudando</i>” (Técnica A, Grupo Focal II, linhas 19-20).</p> <p>3 “<i>Poderá dar contributos técnicos, não só o do distanciamento mas também contributos técnicos para podermos saber mais e melhor</i>” (Técnica B, Grupo Focal II, linhas 29-31).</p> <p>4 “(...) <i>a supervisão remete para alguém que tem determinado conhecimento profissional e que orienta outros profissionais para terem um desempenho melhor (...)</i>” (Técnica B, Grupo Focal II linhas 21-23).</p>
Isenção/distanciamento do supervisor	<p>1 “(...) <i>na mais-valia do que é ter uma pessoa com determinado conhecimento que chega sem estar contaminado por determinadas situações que contaminaram o grupo inteiro e que consegue ver, consegue colocar-se num espaço diferente e obter uma perspectiva um pouco diferente de alguns problemas que surgem e nos quais o grupo acaba por andar ali às voltas e não consegue solucionar. Essa pessoa, de facto, consegue posicionar-se num outro espaço e ver tudo numa outra perspectiva (...)</i>” (Educador A, Grupo Focal II, linhas 6-13).</p> <p>2 “<i>muitas vezes estamos ali muito dentro das situações e a supervisão poderá fazer-nos olhar para as mesmas situações mas de um ponto de vista diferente ou até mesmo apontar caminhos para que não estejamos sempre todos centrados ou</i></p>

num problema ou apenas numa perspectiva de resolução”
(Técnica B, Grupo Focal II, linhas 24-29).

Anexo 4 – Eficácia da supervisão

Categorias	Discurso dos participantes
Objectivos	<p>1 <i>“a postura do supervisor (...), a postura da equipa (...) para haver uma eficácia da supervisão tem que haver uma conciliação de objectivos de quem é supervisionado e de quem vai supervisionar porque senão houver uma vontade da equipa em receber o supervisor para melhorar ou modificar o trabalho tendo em conta o que vai ser discutido ou as ideias que o supervisor trás também e se o supervisor também não for com disposição para colaborar e para também partilhar aquilo que a Instituição já promoveu e já praticou (...)”</i> (Director C, Grupo Focal I, linhas 54-62).</p>
	<p>2 <i>“(...) a conciliação de objectivos (...) é muito importante... para ter bons resultados, para além de conhecimentos técnicos, para além do conhecimento na área também”</i> (Director C, Grupo Focal I, linhas, 63-65).</p>
	<p>3 <i>“acho que acima de tudo o mais importante é a adequação dos objectivos... é o supervisor corresponder às expectativas da equipa e o contrário também”</i> (Director A, Grupo Focal I, linhas 130-132).</p>
Aliança supervisor-equipas	<p>1 <i>“esta questão da aliança, o supervisor e equipas, todas as pessoas envolvidas no processo, o supervisor não deixa de ser mais uma pessoa envolvida no processo”</i> (Supervisor B, Grupo Focal I, linhas 66-68).</p>
	<p>2 <i>“(...) como é que as pessoas da Instituição se entregam às sessões de supervisão e como é que o supervisor consegue chegar até elas não levando pré-definidas uma série de ideias e ideias de intervenção mas a partir um bocadinho onde estão as pessoas naquele momento, quais é que são os seus interesses e necessidades e a</i></p>

	<p><i>partir daí co-construir práticas” (Ibidem, Grupo Focal I, linhas 72-79).</i></p>
Investimento do supervisor	<p>1 O supervisor quase que faz parte da equipa “(...) <i>não o sendo, reconhecendo esta necessidade de estabelecimento também das distâncias (...) que a equipa sinta isto, que esta pessoa está aqui e envolve-se nisto, não vem de fora, dá umas quantas sentenças e vai-se embora, volta para o mês que vem (...) está preocupado connosco e zela pela segurança e pelo bem-estar das nossas crianças e jovens também” (Supervisor B, Grupo Focal I, linhas 82-87).</i></p>
Empatia/prática/experiência do supervisor	<p>1 “(...) <i>além de ter existido logo desde o início uma grande empatia com o nosso supervisor tem muita prática e muita experiência (...)</i>” (Directora B, linhas 88-90, Grupo Focal I). O supervisor no caso desta Instituição “(...) <i>dá muitos exemplos daquilo que conseguiu resolver, como é que foram as experiências dele e, portanto, esta partilha de ideias, também, da parte dele é muito importante para nós porque nos ajuda de certa forma a resolver os problemas das nossas crianças” (Ibidem, Grupo Focal, linhas 90-94).</i></p>
	<p>1 “(...) <i>penso que é preciso um desejo, acho que é preciso desejo e tempo. Acho que é preciso desejo da parte dos vários intervenientes de realmente poderem crescer, de poderem aprender, de poderem pensar, o desejo de estarem lá é uma coisa que tem de vir de dentro e depois é preciso tempo para pensarem, pensar sobre a realização desses objectivos que ao fim e ao cabo é tornar a equipa mais forte (...)</i>” (Supervisor A, Grupo Focal I, linhas 95-101).</p> <p>2 “<i>primeiramente, o ser que supervisiona, a pessoa que supervisiona. Acho que é fundamental a forma como ela vai decidir mediar ou conduzir (...) a reunião. E depois também a própria estrutura que o grupo integra de reunião, se o grupo é desorganizado (...)</i>”</p>

-
- (Educador A, Grupo Focal II, linhas 40-43). “(...) *Acho que tornaria muito mais eficaz uma estruturação da reunião (...)*” (Ibidem, linhas 46-47, Grupo Focal II) de modo a “(...) *decidir o assunto e conseguir focar em determinado assunto*” (Ibidem, Grupo Focal II, linhas 49-50).
- Investimento dos intervenientes
- 2 “(...) *acho que ambas as partes são importantíssimas. Se houver um grupo estruturado e se houver... o supervisor tenha capacidade de se organizar e de conduzir acho que tudo isso pode tornar mais eficaz*” (Educador A, Grupo Focal II, linhas 53-55).
- 3 “*Sim, também concordo. Acho que o supervisor é uma peça fundamental para ser eficaz na maneira como ele conduz e estrutura e depois também a maneira como nós, primeiro o recebemos dentro do lar*” (Técnica A, Grupo Focal II, linhas 56-58). Esta participante adianta ainda que “(...) *para ser eficaz, a pessoa perceber o contexto em que nós estamos. Cada Lar é muito diferente. Também a maneira como nós nos organizamos a dizer o que é que é o nosso Lar e depois o que é que nós queremos*” (Ibidem, Grupo Focal II, linhas 64-66).
- 4 “(...) *a participação de todos também é uma coisa que pode tornar a supervisão mais eficaz porque sentimos que quando há partes que não estão a participar não se torna eficaz para todos, portanto acho que também depende muito de cada pessoa*” (Técnica A, Grupo Focal II, linhas 70-73).
- A Técnica B adianta que para “(...) *a supervisão ser eficaz tem que haver um bom casamento. Por um lado, as pessoas desejarem ser supervisionadas. Têm que também perceber um bocado a necessidade daquele espaço para depois então criarem a abertura e conseguirem pensar exactamente o que é que querem dali, estarem numa relação de abertura e confiança (...)*” (Técnica B, Grupo Focal II, linhas 74-78). E por outro lado “(...) *o supervisor também tem que ser*

alguém que seja capaz de captar a confiança das pessoas, confiança de várias maneiras, do ponto de vista pessoal, obviamente, ser alguém que tenha uma postura afável e que seja humilde para ser integrado” (Ibidem, Grupo Focal II, linhas 80-83).

Responsabilização

1 *“nós temos que construir ali um trabalho que realmente as pessoas sejam o mais autónomas possíveis e que sejam responsabilizadas pela dinâmica da supervisão”* (Supervisor A, Grupo Focal I, linhas 121-123).

Clarificação do papel do supervisor

1

“(…) neste contexto específico da supervisão do Plano DOM a clarificação do papel do supervisor, qual é a relação que o supervisor tem com a Segurança Social, qual é a relação que o supervisor tem com a Instituição para não comprometer a questão da aliança que muitas das vezes pode surgir como uma dificuldade, esta pessoa vem através de, por intermédio de e qual é a relação que agora tem connosco... efectivamente esta coisa da confidencialidade, até que ponto é que é efectivamente assim” (Supervisor B, Grupo Focal I, linhas 150-156).

“Eu acho que isso é uma das coisas que são muito importantes, a clarificação dos objectivos e do papel do supervisor (...)” (Ibidem, Grupo Focal I, linhas 156-158).

2

1 *“(…) é uma pessoa que está um bocado isolada no contexto da intervenção, ou seja, é uma pessoa que partilha pouco também daquilo que está na Instituição*

Trabalho em equipa

(...)” (Director C, Grupo Focal I, linhas 184-185) e sugere que a intervenção dos supervisores possa ser feita em equipa “(...) *é sempre o mesmo supervisor dentro daquela área académica muito específica e põe sempre a perspectiva dele da mesma forma, uma forma muito correcta, uma forma científica muito verdadeira, mas é sempre a mesma perspectiva e eu penso que também nesta questão da eficácia a supervisão em geral seria muito mais eficaz se houvesse mais do que um supervisor e que eles funcionassem em equipa...*” (Ibidem, Grupo Focal I, linhas 187-192).

É “(...) *muito positivo o supervisor manter-se na relação com a Instituição e a Instituição com o supervisor, estou a pensar neste modelo que é um modelo de supervisão curta, são dois anos, provavelmente três...a... e demora muito tempo para se estabelecer uma boa relação franca, aberta, espontânea, entre as pessoas mas sinto até enquanto supervisor a falta de grupos de discussão, da reflexão dos supervisores para aumentar a eficácia, para aumentar o seu conhecimento também e a sua capacidade para ajudar depois as Instituições*”
2 (Supervisor B, Grupo Focal I, linhas 241-248).

Diferentes abordagens	1 A supervisão requererá um carácter mais generalista “(...) para não centralizar só num dos aspectos das crianças, não é, porque aquilo é um mundo que nós temos ali à frente, portanto, precisam também de várias perspectivas e algumas questões que se esgotam depois na competência do supervisor (...)” (Director C, Grupo Focal I, linhas 194-197).
Prevenção do burnout	1 “Eu acho que as pessoas que trabalham nesta área também estão muito sujeitas... às emoções, muito sujeitas ao stress, à ansiedade, à frustração todos os dias. Eu acho que é natural que quando as pessoas apanham o supervisor procuram também um bocadinho de apoio (...). Eu acho que o supervisor também deveria ter isso em conta na supervisão (...)” (Director A, Grupo Focal I, linhas 357-362).
Autonomia	1 A equipa técnica pode ser um auxílio muito importante para a equipa educativa “(...) acho que é muito importante haverem estes momentos conjuntos para trabalharem inclusivamente a questão da equipa no todo, não é, e a questão muitas vezes, pensando precisamente na autonomia como um meio...” (Supervisor B, Grupo Focal I, linhas 385-387).
Competências técnicas	1 “(...) também é importante reconhecer competências técnicas para estar a supervisionar não apenas no domínio da casuística mas também no próprio sistema porque muitas das situações das crianças poderão ter resolução ou formas de resolução que poderão estar relacionadas com o trabalho com parcerias e se o supervisor dominar isso ou tiver algum conhecimento de recursos até pode ser uma mais-valia” (Técnica B, Grupo Focal II, linhas 84-88).
Empowerment da equipa	1 “neste momento estou a pensar que se calhar a supervisão devia ter um capítulo sobre isso, sobre ler a equipa e (...)” (Técnica B, Grupo Focal II, linhas 94-95) o “(...) desenvolver dessa maturidade” (Educador A, Grupo Focal II, linhas 96).

Metodologias

- 1 “(...) pelo na equipa técnica sentimos que é um bocado redutor estar ali sozinhos, mas também a nossa equipa educativa é um bocadinho especial, não temos aquelas questões da confidencialidade ou de os colegas não saberem gerir a informação como acontece noutros lares onde a formação e a idade das pessoas é completamente diferente. E nessa perspectiva às vezes parece-nos muito redutor estar a fazer discussão de casos ou de situações” (Técnica B, Grupo Focal II, linhas 100-106).
-

Anexo 5: Abordagens da supervisão

Categories	Definições
Abordagem ecológica	“Processo de reflexão sobre os ecossistemas onde o desenvolvimento humano ocorre, envolvendo comportamentos decorrentes das interações com as pessoas e as coisas (micro, meso, exo e macrossistema), permitindo, assim, a compreensão da ontogénese humana”.
Abordagem psicodinâmica	“Processo de aprendizagem sobre as intervenções que se focaliza na análise das relações entre o supervisor e o técnico/educador/cuidador”.
Processo paralelo	“Processo de trabalho sobre a dinâmica do cliente e do supervisor que são espelhadas no supervisionado ou na relação supervisor-supervisionado”.
Abordagem Rogeriana	“Processo centrado na pessoa, no contexto de uma relação de ajuda, em que o supervisor tenderá a ter confiança no supervisionado e na motivação deste para crescer e explorar”.
Abordagem cognitivo-comportamental	“Processo de análise sobre os comportamentos adaptativos e desajustados dos clientes (e.g. crianças, jovens ou famílias), que são aprendidos e mantidos de acordo com as consequências nos outros e no meio, sendo discutidos objectivos e estratégias de intervenção de aprendizagens mais adaptativas”.
Modelo da Aliança Terapêutica	“Processo de estabelecimento de uma relação de confiança, avaliação e análise de competências, definição de objectivos para os supervisionados, construção e implementação de estratégias para atingir objectivos. Consiste na avaliação e generalização da aprendizagem. É privilegiado o potencial dos supervisionados como potencial de aprendizagem”.
Abordagem sistémica	“Processo com um enfoque na interacção entre a família e o sistema de profissionais e na relação pais-filhos”.
Abordagem desenvolvimentista	“Processo relacionado com as competências dos supervisionados caracterizados por uma série de estádios qualitativamente diferentes uns dos outros; pelo que cada supervisionado, de acordo com o seu estádio, requer qualitativamente um contexto adequado que conduzirá à sua satisfação e desenvolvimento”.

Anexo 6: Relação de confiança

Categorias	Discurso dos participantes
Área de pertença	1 “(...) o supervisor tem que ser um profissional da área também para haver confiança, para falarem a mesma linguagem” (Director C, Grupo Focal I, linhas 640-642).
Tempo de espera	1 “(...) nós sabemos que muitas destas pessoas que trabalham à muito tempo na Instituição (...) para continuarem a promover a aquisição de conhecimentos e até promover a autocrítica é muito complicado” (Director A, Grupo Focal I, linhas 665-668).
	1 “Eu acho que a ligação se foi criando, como é sempre o mesmo, nós também acabamos por ser sempre as mesmas na equipa e, portanto, acabou por funcionar um bocadinho assim. Nós temos uma ligação muito boa com o nosso supervisor, acabamos por estar assim mais à vontade...” (Directora B, Grupo Focal I, linhas 675-679).

Anexo 7: O papel do supervisor no apoio técnico aos profissionais.

Categorias	Discurso dos participantes
Procura de soluções	<p>1 <i>“eu acho que o supervisor é por excelência o profissional que tem que dar também todo o aconselhamento técnico e o apoio dentro de determinadas áreas, não é, não tem que ser um supra sumo. Neste caso da intervenção social com crianças e jovens em risco tem que ser alguém que consiga pelo menos fazer um caminho para uma solução”</i> (Director C, Grupo Focal I, linhas 783-787).</p>
Isenção	<p>1 <i>“tem que acima de tudo ajudar a escolher o caminho. (...) É alguém que esteja de fora que consiga analisar os processos de uma maneira mais isenta e que ajude quem lá está todos os dias a escolher o melhor caminho (...)”</i> (Director A, Grupo Focal I, linhas 788-791).</p>
Conhecimentos técnicos	<p>1 Segundo o Supervisor B o diagnóstico assume um papel muito importante neste apoio técnico <i>“às vezes só a fazer um diagnóstico completo (...) muitas vezes o caso é apresentado não tendo em conta as várias dimensões do sistema mas só algumas e centrado no problema e não na solução e por aí fora, e só a ajuda para conseguir um diagnóstico isento muito global e depois a partir daí traçar um caminho...”</i> (Supervisor B, Grupo Focal I, linhas 799-802).</p> <p>2 Para o supervisor A <i>“é essencial em termos de conhecimentos técnicos, o supervisor ter conhecimentos teóricos que possa colocar ali ao dispor, matéria que as equipas colhem da supervisão”</i> (Supervisor A, Grupo Focal I, linhas 806-808).</p> <p>3 De acordo com a opinião do Supervisor B os <i>“(...) modelos teóricos (...) que podem ser discutidos com a equipa tendo em vista até que ponto é que aquele modelo pode fazer sentido aplicado a um determinado caso prático, instrumentos a aplicar no dia-a-dia da Instituição, técnicas específicas ligadas a modelos, técnicas de gestão comportamental, intervenção na crise (...)”</i> (Supervisor B, Grupo Focal I, linhas 810-814).</p>

Anexo 8: O papel do supervisor na implementação de boas práticas.

Categorias	Discurso dos participantes
Procedimentos	<p>1 “(...) <i>as boas práticas ou melhor prática é aquela que é praticada de uma forma constante pelas várias pessoas, pelos vários técnicos e pelos vários educadores na Instituição, o que muitas vezes é difícil é as pessoas perante determinado problema, na gravidade da situação, um reage de uma maneira outro reage doutra...</i>” (Supervisor A, Grupo Focal I, linhas 853-857).</p>
Discussão	<p>1 “(...) <i>é muito a partir do pensamento, a partir da razão vão... venham a emergir determinadas práticas que depois, por serem ali discutidas, não é, já não há desculpas para que todas as pessoas não o fizerem da mesma maneira (...)</i>” (Supervisor A, Grupo Focal I, linhas 859-864).</p>
Adequação	<p>1 “(...) <i>que o trabalho do supervisor também deve ser adequar o seu conceito de boa prática ao contexto em que está a fazer a supervisão</i>” (Supervisor B, Grupo Focal I, linhas 880-881).</p>
Reflexão	<p>1 As boas práticas podem ainda seguir dois rumos: “<i>por um lado, meter a pensar na intervenção e no que fazemos e como é que é melhor. Por outro lado, meter a pensar sobre nós, como é que estamos a intervir, como é que eu sou e como é que estou aqui</i>” (Técnica A, linhas 483-486, Grupo Focal II).</p> <p>2 “(...) <i>tempo para nós pararmos e pensarmos e muitas vezes a supervisão, pelo que sinto já neste ano e pouco, já foi muito vezes alvo desta prática que é parar pensar com calma. Chegámos a ter supervisões que em muitas até ficávamos muito tempo em silêncio a pensar realmente no que é que era melhor, por onde é que podíamos ir (...)</i>” (Técnica A, Grupo Focal II, linhas 471-476).</p>

Anexo 9: Actividades/abordagens e metodologias utilizadas na prevenção do burnout.

Categorias	Discurso dos participantes
Educação vivencial	<p>1 Segundo a opinião do Supervisor A a área da educação vivencial permitirá um conjunto de estratégias como as “(...) <i>dinâmicas de grupo seguidas de reflexão conjunta (...)</i>” (Supervisor A, linhas 981-982, Grupo Focal I). Os adultos do lar poderão até “(...) <i>realizar uma tarefa umas com as outras, há um jogo utilizado muitas vezes até mesmo dinâmicas de grupo para desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos jovens com umas plataformas que se vão lançando têm que... a metáfora é que têm que atravessar um rio que está cheio de jacarés e tem uns nenúfares que vão lançando (...). Tudo aquilo não só é divertido mas depois acaba por ser terapêutico</i>” (Supervisor B, Grupo Focal I, linhas 984-989 e linha 991).</p>
Modelo teórico/formação do supervisor	<p>1 “(...) <i>eu acho que o supervisor deve utilizar as técnicas, as actividades que lhe dão mais jeito a ele (...). Eu acho que isso aí depende do modelo teórico e da formação do supervisor e ele deve fazer aquilo onde se sente mais à vontade</i>” (Supervisor A, Grupo Focal I, linhas 1018-1019 e 1031-1033).</p>
Avaliação	<p>1 “(...) <i>concordo com duas coisas que vocês disseram: uma tem a ver de que o supervisor deve fazer aquilo que está mais à vontade, claro só deve fazer aquilo que domina não é, mas acho que o supervisor deve ser muito ágil e muito activo na procura, na investigação e tentar corresponder àquilo que as pessoas necessitam. Uma das rotinas que tento sempre implementar, não foi desde o início, foi só a partir de uma determinada altura é no final de cada sessão de supervisão prepararmos um bocadinho a próxima fazendo a avaliação da sessão e o que é que veremos na próxima (...)</i>” (Supervisor B, Grupo Focal I, linhas 1091-1097).</p>
Definição dos papéis	<p>1 “(...) <i>Eu acho que é basilar para evitar o burnout, e eu senti isto muito na Instituição onde estou, é a definição clara dos papéis das diferentes equipas: o que faz a equipa técnica, o que faz a equipa educativa, o que é que faz a Direcção Técnica, não é... é uma das fontes muitas das vezes de stress e eventualmente dá origem a burnout naquela Instituição em particular era uma grande confusão de papéis das pessoas (...)</i>” (Supervisor B, Grupo Focal I, linhas 1116-1121).</p>

Anexo 10: Impacto da supervisão ao nível da mudança organizacional.

Categorias	Discurso dos participantes
Ausência de avaliação	<p>1 “(...) eu acho que essas perguntas sobretudo inquietam-me porque fazem-me perceber... não d’agora mas reforçam esta ausência de mecanismos para avaliar (...)” (Supervisor B, Grupo Focal I, linhas 1303-1304).</p>
Pequeno/grande impacto	<p>1 “Tem pouco impacto. É uma coisa muito espaçada no tempo, nós já perdemos o conteúdo daquela sessão, e... acho que a frequência, a carga horária, o tipo de trabalho que se faz acaba por se perder um bocado no espaço de um mês e não deixa grandes marcas mas isso é uma das características da supervisão, daquela supervisão especificamente, não é uma característica global” (Director A, Grupo Focal I, linhas 1136-1141).</p> <p>2 “A nível da organização para nós teve um impacto grande, mudou, mudou muita coisa. Hoje em dia é muito diferente e para melhor, tem mais resultados” (Técnica A, Grupo Focal II, linhas 583-585).</p>

Anexo 11: Impacto da supervisão no trabalho com crianças/jovens.

Categorias	Discurso dos participantes
Boas práticas	<p>1 <i>“Sei que houve práticas implementadas no sentido de trazer benefícios para as crianças e jovens e que estão a funcionar e as pessoas dizem que estão satisfeitas (...)”</i> (Supervisor B, Grupo Focal I, linhas 1343-1345).</p>
Dificuldade de avaliação	<p>1 <i>“Nas crianças e nos jovens o impacto da supervisão... não consigo avaliar isto enquanto supervisor (...)”</i> (Supervisor A, Grupo Focal I, linhas 1188-1189).</p> <p>2 <i>“É difícil da parte do supervisor se não tiver um instrumento para avaliar isto é uma coisa muito subjectiva, intuitiva (...)”</i> (Supervisor A, Grupo Focal I, linhas 1188-1189).</p>
Isenção do supervisor	<p>1 <i>“(...) já se nota diferenças. Já há mesmo coisas na prática que nós vamos vendo que... Por exemplo, o supervisor, lá está, também por estar de fora e por ter conhecimento e muita experiência às vezes é um pontinho: “E porque não esse pai estar envolvido na escola?”</i> (Técnica A, Grupo Focal II, linhas 608-611).</p>

Anexo 12: Impacto da supervisão no trabalho com famílias.

Categorias	Discurso dos participantes
Maior abertura	1 “(...) há uma maior abertura para trabalhar com as famílias(...)” (Supervisor A, Grupo Focal I, linhas 1197-1198).
Investimento nas famílias	<p>1 “(...) a minha Instituição trabalha muito com as famílias, o objectivo é o retorno das crianças à família... e portanto, trabalhamos muito isso, falamos muito nesse aspecto” (Directora B, Grupo Focal I, linhas 1149-1152).</p> <p>2 “Já tivemos, por exemplo, uma família complicada que é uma situação de abuso sexual e nós não sabíamos mesmo como intervir com o pai abusador e por isso, nesse sentido, tivemos várias supervisões em que vimos quais é que eram as melhores maneiras (...)” para intervir (Técnica A, Grupo Focal II, linhas 622-625).</p> <p>3 “As famílias, na nossa casa, são um termo muito abordado, creio que pelas características das próprias famílias e também pela discussão que ainda se vive dentro de casa a nível de funções... a coisa vive-se ali intensamente... crianças, adultos-casa, crianças-escola, crianças-família (...)” (Educador A, Grupo Focal II, linhas 636-639).</p>

Anexo 13: Impacto da supervisão no desenvolvimento da equipa técnico-educativa.

Categorias	Discurso dos participantes
Comunicação/rotinas e organização das equipas	1 “(...) melhoria de alguns aspectos relacionados com os processos comunicacionais, construção de instrumentos para aplicação no quotidiano nas Instituições das várias equipas, implementação de determinado tipo de rotinas, organização das equipas” (Supervisor B, Grupo Focal I, linhas 1334-1338).
Intervenção centrada na criança	1 “(...) acho que foi mais para a equipa educativa, trouxe uma perspectiva sobre a criança, uma perspectiva reflectida e pensada isso aí acho que realmente esse resultado transmite-se (...)” (Director C, Grupo Focal I, linhas 1264-1266).
Espaços de trabalho conjuntos	1 “Em relação mesmo à equipa em si, a equipa técnica e a equipa educativa que falei, acho que é importante estarmos todos em conjunto porque às vezes no dia-a-dia da Instituição é tão complicado que nós não conseguimos ter momentos de estarmos todos juntos (...)” (Directora B, Grupo Focal I, linhas 1152-1155). 2 “(...) acaba por reforçar um bocadinho e mesmo na coordenação do dia-a-dia acabamos por estar muito coordenados” (Directora B, Grupo Focal I, linhas 1168-1170).
Necessidade de crescimento das equipas	1 “(...) a responsabilidade é minha nalgumas situações em que as pessoas... não tem o impacto que estavam à espera que tivesse mas às vezes também faz parte do crescimento das pessoas também não terem a resposta exactamente que deviam ter e procurarem a resposta” (Supervisor A, Grupo Focal I, linhas 1181-1184).

Anexo 14: Impacto da supervisão no trabalho com parceiros.

Categorias	Discurso dos participantes
Abertura	1 “(...) há uma melhor abertura (...) de realmente estabelecer parcerias com a comunidade onde estão (...) irem ao desporto, irem ao andebol, irem ao futebol (...)” (Supervisor A, Grupo Focal I, linhas 1198-1200).
Leitura do sistema de promoção e protecção	1 “No nosso caso zero, mas pode ter, se for uma pessoa que esteja habituada a trabalhar dentro da lógica do sistema e que nos recorde sistematicamente que aquelas crianças não são nossas, estão ali durante um período de tempo. Acho que isso poderá fazer-nos olhar para as parcerias de uma maneira diferente e crer mais trabalhar com elas” (Técnica B, Grupo Focal II, linhas 647-652).

Anexo 15: Atitude integradora das equipas de acordo com os diferentes estádios de desenvolvimento profissional e diferentes competências pessoais.

Categorias	Discurso dos participantes
Optimização dos resultados	<p>1 <i>“Eu acho que pode e deve aproveitar os diferentes saberes e as diferentes características das pessoas porque diferentes opiniões levam a um resultado melhor concerteza”</i> (Director A, Grupo Focal I, linhas 1361-1363).</p>
Espaços de trabalho conjuntos	<p>1 <i>“Eu acho que pode e deve, acho uma pena na nossa instituição não fazermos isso em conjunto com a equipa educativa, por exemplo, porque há muita informação que é importante, há muita opinião daquelas pessoas que era importante para mim enquanto técnico saber... às vezes sinto-me um pouco sozinho na tomada de decisões porque falta-me muita informação e eu acho que se calhar se essas reuniões conjuntas fossem feitas chegaríamos a conclusões muito mais construtivas e muito mais baseadas”</i> (Director A, Grupo Focal I, linhas 1363-1369).</p> <p>2 <i>“E às vezes quando tentamos implementar, lá está, boas práticas e alterações são coisas que acabam por ser impostas à equipa educativa, ou impostas a alguém, porque não são decididas em conjunto e dificulta imenso o processo de reformulação das práticas”</i> (Director A, Grupo Focal I, linhas 1371-1374).</p> <p>3 <i>“O supervisor tem que ser integrador da equipa”</i> (Supervisor A, Grupo Focal I, linha 1387).</p>
Clarificação dos papéis	<p>1 <i>“Se o papel e a função for clara então as pessoas sabem que há determinado tipo de informações à qual não têm acesso porque não precisam de ter acesso a essa informação para desempenhar bem o seu papel e a sua função. Claro que essa curiosidade mórbida muitas vezes existe mas que depois... aí é geri-la”</i> (Supervisor B, linhas 1471-1475, Grupo Focal I).</p>

Anexo 16: Fotografia da actividade “O centro do conforto”



Anexo 17: Necessidades de Desenvolvimento da Criança (DOH, 2000).

SAÚDE	Saúde física e mental: crescimento, desenvolvimento, factores genéticos, deficiências, cuidados médicos, alimentação, exercício físico, aconselhamento e informação sobre educação sexual e substâncias aditivas.
EDUCAÇÃO	Desenvolvimento cognitivo da criança desde o seu nascimento: oportunidades da criança brincar e interagir com outras crianças, acesso a livros, desenvolvimento de habilidades e interesses, sucesso escolar.
DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E COMPORTAMENTAL	Qualidade da vinculação afectiva: sentimentos e acções apropriadas por parte da criança em relação aos pais, família alargada e outros; comportamento adequado; adaptação à mudança; resposta adequada a situações de stress, capacidade de auto-controlo.
IDENTIDADE	Auto-imagem da criança como um ser individual e valorizado pelos outros, auto-estima positiva (etnia, religião, idade, sexo, sexualidade, deficiência). Sentimento de pertença e aceitação por parte da família, grupo de pares, comunidade e sociedade em geral.
RELACIONAMENTO FAMILIAR E SOCIAL	Desenvolvimento de empatia e capacidade de se colocar na situação do outro. Relação estável e afectiva com os pais, boa relação com os irmãos, amigos ou outras pessoas significativas na vida da criança.
APRESENTAÇÃO SOCIAL	Vestuário apropriado para a idade, género, cultura e religião e higiene pessoal e o reconhecimento destes aspectos por parte da criança.
CAPACIDADE DE AUTONOMIA	Aquisição por parte da criança de competências práticas, emocionais e comunicativas que contribuem para a independência gradual da criança.

Fonte: Canhão (2007).

Anexo 18: Competências Parentais das Famílias (DOH, 2000)

CUIDADOS BÁSICOS	Satisfação das necessidades físicas da criança (alimentação, vestuário, higiene, saúde e conforto).
SEGURANÇA	Protecção contra perigos dentro de casa e noutros locais, protecção contra adultos ou outras crianças que possam colocar a criança em perigo; protecção de comportamentos auto-destrutivos.
AFECTIVIDADE	Satisfação das necessidades emocionais e afectivas da criança: promoção de relações seguras, estáveis e afectuosas com a criança, prestando especial atenção às suas necessidades emocionais; contacto físico apropriado.
ESTIMULAÇÃO	Intelectual e cognitiva através da promoção de oportunidades sociais e educacionais através de: interacção e comunicação com a criança, realização de jogos e brincadeiras, promoção das oportunidades educacionais.
ESTABELECIMENTO DE REGRAS E LIMITES	Disciplina apropriada e supervisão da criança. Pais como figuras de referência no que diz respeito a valores sociais e humanos.
ESTABILIDADE	Ambiente familiar estável de modo a que a criança desenvolva uma vinculação afectiva segura e positiva com os seus principais cuidadores com vista a um desenvolvimento óptimo. Promoção do contacto da criança com familiares e outras pessoas significativas na sua vida.

Fonte: Canhão (2007).

Anexo 19. Factores Familiares e Ecológicos (DOH, 2000)

HISTÓRIA E FUNCIONAMENTO FAMILIAR	Inclui os factores genéticos e psicossociais; funcionamento e composição do agregado familiar; Infância dos pais; acontecimentos familiares significativos; potencialidades e dificuldades dos pais; relacionamento entre pais separados.
FAMÍLIA ALARGADA	Quem são, papel, qualidade e importância para a família nuclear e para a criança. Historial da infância da família alargada.
CONDIÇÕES HABITACIONAIS	Adequada às necessidades da criança e da sua família: tipo de habitação, estado de conservação, condições sanitárias e de higiene, alojamento da criança, adequada protecção contra perigos dentro e fora de casa.
SITUAÇÃO PROFISSIONAL	Situação profissional dos elementos do agregado familiar e avaliação do respectivo impacto na criança, e no relacionamento dos pais com esta.
RENDIMENTO FAMILIAR	Suficiente e adequado para responder às necessidades da família e da criança. Modo como os recursos económicos são utilizados pela família e respectivo impacto na criança.
INTEGRAÇÃO SOCIAL DA FAMÍLIA	Avaliação das redes de vizinhança e apoio comunitário. Grau de integração ou isolamento da família e respectivo impacto na criança e na família.
RECURSOS COMUNITÁRIOS	Existência e acesso a serviços universais e/ou de base discricionária nas áreas da saúde, educação, habitação, emprego, lazer, etc.

Fonte: Canhão (2007).

Anexo 20: Curriculum Vitae

CURRICULUM VITAE	
Informação Pessoal	
Nome	João Paulo Félix da Silva
Correio electrónico	jp.felix.silva@sapo.pt
Nacionalidade	Portuguesa
Data de Nascimento	18 de Maio de 1970
Experiência Profissional	
<ul style="list-style-type: none"> • Director Técnico na Aldeia de Crianças SOS de Bicesse (Lar de Infância e Juventude destinado a acolher crianças entre os 0 e os 18 anos), desde Setembro 2010; • Supervisor em Lares de Infância e Juventude no âmbito do Plano DOM (Desafios, Oportunidades e Mudança – Despacho nº 8393/2007) – Fevereiro 2009 a Agosto 2010; • Formador externo do ISS (Instituto de Segurança Social), desde Outubro de 2006, até à data, onde tem trabalhado com CPCJ’s, EMAT’s e Lares de Infância e Juventude. Tem ministrado os seguintes módulos: “Prevenção Primária e Secundária”; “Intervenção em Rede/Trabalho em Parceria”; “Prevenção de Comportamentos Agressivos e Saúde Mental”; “Gestão da Qualidade nas CPCJ: Metodologia de Intervenção e Informatização do Processo de Promoção e Protecção”; “Estrutura de Intervisão na Assessoria Técnica aos Tribunais – Processos de Promoção e Protecção”; “Intervenção da Equipa Educativa”; “Gestão de Equipamentos Sociais” e “Princípios de Intervenção das Instituições de Acolhimento de Crianças e Jovens”; • Docente na Pós-Graduação “Intervenção Sócio-Jurídica com Crianças e Jovens em Risco” da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias onde leccionou o módulo: “A Construção social da infância, da juventude, e do risco social”, ano lectivo 2008/2009; 	

- **Coordenador** (em Portugal) dos entrevistadores do Projecto “*Tracking FootPrints*” – Projecto dinamizado pela *SOS Kinderdorf – Hermann Gmeiner Akademie*, Maio 2007 a Junho 2008;
- **Coordenador** do Projecto “*Citius, Altius, Fortius*” em parceria com a entidade **Kristiansand Kommune** (Noruega). Intercâmbio direccionado a jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, Julho de 2005;
- **Director Técnico da Aldeia de Crianças SOS de Bicesse** (Lar de Infância e Juventude destinado a acolher crianças entre os 0 e os 18 anos), Maio de 2005 a Maio de 2007;
- **Director Técnico do Centro de Acolhimento João Paulo II** (Centro de Acolhimento Temporário destinado a acolher crianças entre os 12 e os 18 anos), Setembro de 2004 a Abril de 2005;
- **Educador no Centro de Acolhimento João Paulo II**, Dezembro de 2003 a Setembro de 2004;
- Equipa de Rua do **Programa Escolhas**, entre Maio 2002 e Setembro de 2004, (**Programa de Prevenção da Criminalidade Juvenil, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 4/2001**), com a categoria profissional de **Sociólogo**;
- Técnico cooptado da **CPCJ – Salvaterra de Magos** (Comissão Protecção de Crianças e Jovens em Risco), Modalidade Alargada, desde Janeiro de 2005, até à data.

FORMAÇÃO ACADÉMICA

- Frequência do 2º ano do **Mestrado em “Intervenção Comunitária e Protecção de Menores”** – ISCTE-IUL (ano lectivo 2009/2010);
- **Pós-Graduação em “Intervenção Comunitária e Protecção de Menores”** – ISCTE-IUL (concluída em 2008);
- **Pós-Graduação em “Protecção de Menores”** – **Centro de Direito da Família da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra** (concluída

em 2006);

- **Licenciatura em Sociologia – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias** (concluída em 2000).

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- Curso “**Gestão da Qualidade nas EMAT – Formação de Formadores**”, promovido pelo **Instituto Segurança Social, I.P.**, Novembro de 2008;
- Curso “**Gestão da Qualidade nas CPCJ: Metodologia de Intervenção e Informatização do Processo de Promoção e Protecção: Formação de Formadores**”, promovido pelo **Instituto Segurança Social, I.P./Comissão Nacional Protecção Crianças e Jovens em Risco**, Outubro de 2007;
- Curso “**Gestão do Tempo**”, **N H K**, Agosto 2007;
- *Training Course – “The Role of Educators on Promoting Children Rights*”, promovido pela *Trajectory@ youth Training Organisation* no âmbito do Programa Juventude da Comissão Europeia, Aegviidu, Estónia, Julho 2007;
- Curso “**Gestão da Formação**”, **N H K**, Julho a Outubro 2007;
- Curso “**Gestão de Qualidade nas CPCJ: Metodologia de Intervenção**”, promovido pelo **Instituto Segurança Social, I.P./Comissão Nacional Protecção Crianças e Jovens em Risco**, Junho 2007;
- Curso “**Liderança, Comunicação e Gestão de Conflitos**” – **AERLIS**, Março 2006;
- **Curso “Organização do Trabalho e Gestão do Tempo” - Programa Escolhas, Fevereiro 2004;**
- Curso “**Mediação de Conflitos**” – **Programa Escolhas**, Setembro 2003;
- Curso “**Windows XP, Word WP, Excel XP, Access XP**” – **N H K**, Fevereiro 2003;
- Curso de “**Formação Pedagógica de Formadores**” (certificado pelo IEFPP) –

INEPI, Outubro 1999.

CONFERÊNCIAS E SEMINÁRIOS

- Apresentação da Comunicação **“As implicações psicológicas e sociais na criança institucionalizada”** no Seminário **“Abraça-me hoje!”**, promovido pela **Santa Casa da Misericórdia do Peso da Régua**, Maio 2010;
- Apresentação da Comunicação **“Redes de vizinhança: nós e os outros”** na **Associação Raia do Chança**, Santana de Cambas, Mértola, Outubro de 2008;
- **“Juventude Hi5”** - Orador convidado pelo **Gabinete de Apoio à Juventude da Câmara Municipal de Oeiras**, Novembro 2006;
- **“O Papel do Sociólogo nas Instituições”** - Orador convidado pelo **Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Lusófona**, Junho 2006;
- **“Discutir para Agir”** – Orador convidado pela **Câmara Municipal de Salvaterra de Magos** no âmbito das comemorações do Dia Internacional das Crianças Vítimas de Agressão, Junho 2006;
- **“Adolescências”** – Moderador convidado para os painéis **“Quando o caminho se Desvia ...”** com o Professor Doutor Carlos Poiares e **“Quando a Família está Ausente ...”** com o Dr. Ricardo Carvalho representante da **Comissão Nacional de Crianças e Jovens em Risco** e o Dr. Sérgio Barreira, Procurador da República no Tribunal de Família e Menores de Lisboa, promovido pela **Associação das Aldeias de Crianças SOS de Portugal**, Maio 2006;
- **“Direitos Humanos”** – Orador convidado pelo **Conselho Executivo da Escola Secundária Diogo de Gouveia** (Beja) no âmbito da Comemoração do Dia Mundial dos Direitos Humanos, Dezembro 2005;
- **“A Adolescência”** – Orador convidado pela **E B 2+3 do Tramagal** no âmbito do Trabalho da Área de Projecto de uma Turma do 7º ano, Junho 2005;
- Apresentação da comunicação **“Itinerários Profissionais dos Sociólogos”** no

<p>seminário “Profissão e Competências dos Cientistas Sociais”, promovido pelo Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Lusófona, Maio 2005;</p> <ul style="list-style-type: none">• “Juventude e Novas tecnologias” - Orador convidado pelo Gabinete de Apoio à Juventude da Câmara Municipal de Oeiras, Maio 2005;• “Novas Tecnologias no Espaço Jovem” - Orador convidado pelo Gabinete de Apoio à Juventude da Câmara Municipal de Oeiras, Abril 2005;• “Educação para a Cidadania” – Orador convidado pelo Gabinete de Apoio à Juventude da Câmara Municipal de Oeiras na Escola Secundária Quinta do Marquês, Oeiras, Abril 2004;
<p style="text-align: center;">OUTRAS INFORMAÇÕES</p>
<ul style="list-style-type: none">• Processo psicoterapêutico iniciado em Fevereiro de 2009, até à data.
<p style="text-align: center;">HOBBIES</p>
<ul style="list-style-type: none">• Viagens, caminhadas, leitura, escrita, fotografia e horticultura.