



Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Educação

# **Supervisão Colaborativa - um Processo de Formação Interpares em Jardim-de-Infância**

**Carla Maria Batista Robalo Salvado**

**Orientadora: Professora Doutora Maria José Pinto Infante Lopes Pereira**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão e Avaliação Escolar, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria José Pinto Infante Lopes Pereira, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

**dezembro 2015**



## Composição do júri

### Presidente do júri

Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão  
Professora Coordenadora com Agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

### Vogais

Doutora Amélia de Jesus Gandum Marchão-Arguente  
Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre

Doutora Maria José Pinto Infante Lopes Pereira  
Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco



## Dedicatória

Aos meus pais que me ensinaram o valor da resiliência  
e por contribuírem para o que sou hoje.

Ao meu filho, razão da minha vida.  
Ao meu marido, porto de abrigo em todos os momentos.



## Agradecimentos

Um agradecimento muito especial à Professora Doutora Maria José Pinto Infante Lopes Pereira, impulsionadora de mais uma etapa do meu crescimento profissional, pelas opiniões, esclarecimentos e observações feitas e ainda pela credibilidade que em nós confiou tornando possível caminhar com confiança e autonomia.

Aos professores e colegas do curso de Mestrado de Supervisão e Avaliação Escolar da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, pelos conhecimentos, partilha, experiências e reflexões que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Às Educadoras de Infância participantes neste estudo, que desde o primeiro momento se mostraram disponíveis para me acompanharem neste percurso.

À Direção do Agrupamento de Escolas, na figura do seu Diretor a possibilidade e facilidades concedidas na implementação desta investigação.

À minha família e a todos os amigos que partilharam comigo esta caminhada, pelo apoio, dedicação, ajuda e paciência por tudo aquilo que não vivemos nos momentos em que estive envolvida nesta investigação.

E, por fim, mas não menos importante, à Educadora de Infância Fátima Filipe pelos especiais momentos passados nas longas viagens até ao Jardim de Infância, pelo incentivo e apoio demonstrado desde o primeiro momento em que me propus abraçar mais esta empreitada.

A TODOS

Bem-hajam.



## Resumo

Na escola de hoje todos ensinam e todos aprendem. Nesta mudança de paradigma torna-se fundamental que os educadores/professores encarem a sua formação como um processo contínuo, inserido no projeto educativo da sua instituição e promotor de práticas pedagógicas contextualizadas, diversificadas, significativas e inclusivas.

O exercício da profissão de Educador de Infância exige o desempenho de novas funções, designadamente a de supervisão, o que supõe uma postura reflexiva da prática pedagógica e uma atitude positiva em relação ao trabalho colaborativo.

Este projeto de investigação é um “estudo de caso”, que tomou a forma de uma investigação-ação, de natureza essencialmente qualitativa, sobre processos de desenvolvimento profissional de três Educadoras de Infância, sendo uma delas a Investigadora. O trabalho realizado, num Jardim de Infância, teve como preocupação central a identificação de conceções e práticas de *Supervisão Colaborativa, Papel do Supervisor e Trabalho Colaborativo*, para melhor compreendermos a importância da Supervisão nas organizações educativas, dentro e fora da sala de aula.

Os dados foram recolhidos através da observação da prática pedagógica com recurso à vídeo gravação, inquérito por entrevista e questionário e análise documental. Para analisar os dados recorreu-se à análise de conteúdo.

Concluiu-se que as Educadoras de Infância participantes nesta investigação encaram a Supervisão Pedagógica de uma forma positiva, se esta adotar uma dimensão colaborativa, que contribua para a mudança de mentalidades e para a inovação nas escolas, a consideram necessária para a qualidade na Educação Pré-escolar e que a maior ou menor aceitação da estratégia de observação de atividades dependerá do perfil do supervisor que deverá ser detentor de formação profissional superior, com competências para dialogar, identificar situações e promover trabalho de grupo, fazendo com que estas interajam nas várias dimensões do seu exercício profissional.

## Palavras-chave

Prática Pedagógica, Supervisão, Trabalho Colaborativo, Papel do Supervisor, Educadores de Infância.



## Abstract

In today's schools, everyone teaches and everyone learns. This paradigm shift becomes primordial that educators/teachers face their training as a continuous process, placed in the institutional education project and also to become a promoter of contextualized, diversified, meaningful and inclusive pedagogical practices.

The professional practice of a preschool teachers requires the performance of new functions, specially regarding supervision, which implies a reflexive posture of pedagogical practice and a positive attitude toward the collaborative work.

This research project is a "case study", which took the form of a research-action. The approach is mainly qualitative and refers to professional development of three preschool teachers. One of the teachers was also the researcher in this investigation.

The research took place in a kindergarten and its main goal was the identification of conception and practices of *Collaborative Supervision, Supervisor's Role and Collaborative Work*, in order to understand the importance of Supervision in the educational organizations - within and outside the classroom.

To collect data, we observed teaching practice, we used video recording and we also made interview surveys and documental analysis. In order to analyse the gathered data we appealed to content analysis.

It was concluded that preschool teachers from this investigation stare the Pedagogical Supervision in a positive way, if collaborative dimension is adopted, if pedagogical supervision contributes for attitudes changes and school innovation, and if they consider it essential to assure quality for the pre-school education.

The greater or less acceptance of an observation strategy will depend on the supervisor profile. He should be a professional with specialized training, with dialogue skills, promoting collaborative work, identify debateable situations, and at the same time make these circumstances to interact in the several dimensions of his specialized practice.

## Keywords

Pedagogical Practices, Supervision, Collaborative Work, Supervisor's Role, Kindergarten Teachers.



# ÍNDICE GERAL

Índice de figuras .....	XV
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos.....	XIX
1. Introdução .....	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico .....	5
1. Educação, Escola e Inovação .....	5
2. Conceito(s) de Supervisão .....	7
3. Modelos e Cenários de Supervisão Pedagógica.....	11
4. Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente.....	24
5. A Supervisão Colaborativa .....	29
6. Caraterísticas e Papel do Supervisor .....	32
7. O Trabalho Colaborativo .....	37
7.1. Desenvolvimento do Trabalho Colaborativo .....	38
7.2. Trabalho Colaborativo e Formas de Colaboração.....	40
7.3. Vantagens e Constrangimentos do Trabalho Colaborativo .....	44
Capítulo II – Metodologia.....	49
1. Metodologia da Investigação .....	49
1.1. Técnicas de Recolha de Dados .....	50
1.1.1. A Entrevista .....	51
1.1.2. Inquérito por Questionário .....	54
1.1.3. A Observação .....	55
1.1.4. Análise Documental .....	58
2. Participantes do Estudo .....	58
3. Caraterização do Contexto do Estudo.....	60
Capítulo III - Análise e Interpretação dos Dados.....	62
3. Análise e Interpretação dos Dados .....	62
3.1. Análise e Interpretação das Entrevistas.....	62
3.2. Análise e Interpretação das Observações.....	68
Capítulo IV – Conclusões e Considerações Finais.....	104
1. Conclusões .....	104
Bibliografia .....	110
Anexos.....	116
Lista de Anexos.....	116



## Índice de figuras

Figura 1. Supervisão Pedagógica e institucional segundo Alarcão .....	10
Figura 2. Fases do Ciclo da Supervisão Clínica segundo Goldhammer .....	21
Figura 3. Fases do ciclo de supervisão clínica segundo Cogan .....	22
Figura 4. A escola e os seus microcosmos .....	30
Figura 5. Finalidade da Supervisão .....	34
Figura 6. Colaboração: um conceito a três dimensões segundo Alarcão e Canha .....	39

## Índice de Quadros

Quadro 1. Modelos técnico-didáticos .....	14
Quadro 2. Modelos artístico-humanistas .....	16
Quadro 3. Modelos reflexivos .....	18
Quadro 4. Estilos de Supervisão, segundo Glickman .....	35
Quadro 5. Guião da entrevista do estudo exploratório .....	52
Quadro 6. Caracterização das participantes no estudo .....	59
Quadro 7. Unidades de registo das entrevistas .....	64
Quadro 8. Calendário dos Ciclos de Supervisão .....	69



## Índice de Grelhas

Grelha 1. 1ª Observação colaborativa da Educadora de Infância A .....	75
Grelha 2. Análise de conteúdo da 1ª Observação da Educadora de Infância A .....	80
Grelha 3. 2ª Observação colaborativa da Educadora de Infância A .....	83
Grelha 4. Análise de conteúdo da 2ª Observação da Educadora de Infância A .....	87
Grelha 5. 1ª Observação colaborativa da Educadora de Infância B .....	89
Grelha 6. Análise de conteúdo da 1ª Observação da Educadora de Infância B .....	93
Grelha 7. 2ª Observação colaborativa da Educadora de Infância B .....	95
Grelha 8. Análise de conteúdo da 2ª Observação da Educadora de Infância B .....	98
Grelha 9. Análise de conteúdo da entrevista por questionário .....	100



## Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

1º CEB- Primeiro Ciclo do Ensino Básico

ADD- Avaliação do desempenho docente

AE- Agrupamento de Escolas

AEDD- Avaliação externa do desempenho docente

EA- Educadora de Infância A

EB- Educadora de Infância B

EC- Educadora de Infância C

ENEI- Escola Normal de Educadores de Infância

EPE- Educação Pré-escolar

LBSE- Lei Bases Sistema Educativo

MEP- Metas para a Educação Pré-escolar

OCDE- Organização Cooperação e Desenvolvimento de Economia

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PT- Projeto Turma

QA- Quadro de Escola

QZP- Quadro de Zona Pedagógica



## 1. Introdução

Uma escola passiva, parada no tempo, é uma escola que não incentiva o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. Na ação educativa, em geral, e na ação da escola, em particular, interessa que os profissionais se posicionem para a mudança, que tentem encontrar um novo rumo para os muitos e novos desafios que se lhes apresentam. Nestes necessários e desejados processos de mudança, capazes de dar resposta ao conjunto de exigências do sistema Educativo Português da atualidade, torna-se fundamental o conhecimento de novos modos de pensar e agir, marcados por uma postura colaborativa e reflexiva. Muitos são os aspetos que contribuem para o sucesso educativo - o sucesso da educação entendida como melhor investimento para o desenvolvimento global - mas acreditamos que a qualidade dos perfis docentes é um fator determinante.

Neste espírito, esta investigação pretende contribuir para clarificar o Conceito de Supervisão Colaborativa e o Papel do Supervisor - conceitos indubitavelmente ligados ao processo de desenvolvimento da maturidade profissional dos docentes e da, formalmente designada, *Avaliação do Desempenho Docente (ADD)*. Este tipo de avaliação, inserida num processo global de melhoria da qualidade, não é enfrentada, e muito menos aceite, de uma forma natural, gerando na classe docente alguma desconfiança e desconforto.

O nosso contexto profissional não se constitui como exceção a esta regra, daí decorrendo a pertinência da realização deste estudo.

Numa sociedade cada vez mais exigente, a escola é, constantemente, confrontada com novos desafios, não poucas vezes recebidos como provocações, que reclamam novos conhecimentos e competências a toda a instituição escolar e toda a comunidade educativa. Na ação educativa a Supervisão Pedagógica pode ser o pormenor que marcará toda a diferença.

Ao longo da minha carreira de Educadora de Infância, a minha prática pedagógica tem sido alvo de observação e debate por vários profissionais, nas mais variadas situações e contextos, avaliativos e ou formativos, na relação pedagógica com as crianças, na relação pedagógica com as famílias, na relação profissional com os diversos órgãos da escola, na interação com a comunidade, na gestão de um jardim-de-infância...entre outros. São profissionais que entram no meu espaço e no dos meninos, para avaliar o meu trabalho, de fora para dentro num processo pouco construído, pouco emergente, sobre o qual o observado pouco sabe. E, como é sabido, normalmente, o desconhecido gera o medo e a insegurança. Neste processo, sentimos a necessidade de uma maior cientificidade no trabalho de Supervisão. Foi o despertar para a necessidade de aprender mais sobre *este mundo*.

Sentida a necessidade, lançámos mãos à obra. O primeiro passo foi a frequência de um curso de Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar. Buscávamos novos modelos de Supervisão, novas estratégias e novos instrumentos para a melhoria da prática pedagógica.

Esta decisão alinhou com o desafio lançado aos docentes do Agrupamento de Escolas (AE) onde o estudo foi efetuado pelo seu Diretor para a realização de uma experiência piloto. O documento intitulado - "Trabalho colaborativo, supervisão e observação de aulas" foi aprovado em Conselho Pedagógico baseou-se no Projeto de Intervenção elaborado pelo já referido Diretor e submetido à apreciação do Conselho Geral Transitório, no âmbito do procedimento concursal para a eleição do Diretor do Agrupamento de Escolas em março de 2014. Nesta proposta pode ler-se:

"...a necessidade de articulação e de trabalho colaborativo entre os docentes têm assumido, nos últimos anos, nas escolas do nosso agrupamento, contornos de prioridade e de instrumento essencial para a melhoria da eficácia e da eficiência do trabalho diário. Apesar dos esforços desenvolvidos e do caminho entretanto percorrido, parece claro que chegámos ao início de uma nova fase, em que instrumentos de desenvolvimento profissional e organizacional como o trabalho colaborativo, a supervisão e a liderança exigem de todos uma maior atenção... a supervisão colaborativa entre docentes é um instrumento para o desenvolvimento profissional e organizacional, que exige um esforço de convergência conceptual entre os intervenientes, a negociação de objetivos, a partilha de responsabilidades e de benefícios. Assenta em atitudes individuais de disponibilidade para evoluir na interação com os outros e de questionamento do próprio conhecimento" (pp. 9-10).

A nossa crença e convicção é a de que os mecanismos de Supervisão, em conjunto com a classe docente enquanto elementos catalisadores, poderão desempenhar um papel fundamental para a implementação do trabalho colaborativo.

A Supervisão Colaborativa pode jogar um papel determinante nas escolas como impulsionadores da ação colaborativa, de ajuda ao crescimento dos saberes do professor e cada vez menos o papel avaliativo na progressão de carreira dos seus pares. É desejável que nas escolas a função de Supervisor e Supervisão implique a "(...) orientação colaborativa e sistémica, escolas onde aprender acerca do ensino seja responsabilidade de todos" (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 14).

Em suma, pretendíamos melhorar a qualidade educativa, conferindo-lhe uma "natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho Supervisivo, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e seus resultados" (Alarcão & Roldão, 2008, p. 54), baseando-nos em boas práticas e contribuindo para a criação de outras que nos sejam mais significativas.

Este conjunto de reflexões tornou-se o ponto de partida do nosso estudo que, no essencial, procurou dar resposta às seguintes questões:

***Quais as representações das Docentes/Educadoras de Infância sobre Supervisão Colaborativa, Papel do Supervisor e Trabalho Colaborativo?***

Para prosseguirmos na pesquisa formulámos as seguintes questões:

**Q1** O que pensam as Educadoras de Infância participantes no estudo sobre Supervisão Colaborativa, Papel do Supervisor e Trabalho Colaborativo?

**Q2** Como pode a Supervisão Colaborativa contribuir para a implementação de uma cultura colaborativa e reflexiva entre docentes Educadores de Infância e Supervisores?

**Q3** Que competências são identificadas como fundamentais no papel do Supervisor em estratégias de Supervisão Colaborativa?

**Q4** Que características se destacam no Trabalho Colaborativo, capazes de promover o desenvolvimento profissional de docentes e de supervisores?

A partir destas questões, elencámos os seguintes objetivos:

- ✓ Conhecer representações de docentes do Departamento Pré-escolar sobre Supervisão Colaborativa, Papel do Supervisor e Trabalho Colaborativo;
- ✓ Desenvolver estratégias de formação interpares com os docentes Educadores de Infância do AE em estudo;
- ✓ Analisar e caracterizar práticas de supervisão entre os participantes no estudo;
- ✓ Caracterizar aspetos fundamentais para o desenvolvimento profissional de docentes e de supervisores em estratégias de Trabalho Colaborativo.

Do ponto de vista formal, estruturámos este relatório de pesquisa do seguinte modo:

No **Capítulo I** é explicitado o quadro teórico de análise da problemática em estudo. Para tal, dividiu-se o enquadramento teórico em dois pontos fundamentais, Supervisão e Trabalho Colaborativo. No primeiro ponto abordamos as conceções de Supervisão Pedagógica, Supervisão e Avaliação Desempenho Docente; Conceitos, Modelos, Características e Papel do Supervisor, e, no segundo ponto, abordamos o Trabalho Colaborativo, o Desenvolvimento do Trabalho Colaborativo, Vantagens e Constrangimentos.

No **Capítulo II**, apresentamos e descrevemos o processo metodológico que orientou o desenvolvimento da investigação, expomos o plano de investigação, a estratégia adotada, as questões e os objetivos a atingir, delineamos o estudo, no que se refere aos seus protagonistas, aos instrumentos de recolha de dados usados, bem como aos procedimentos e estratégias utilizadas no tratamento e análise dos mesmos.

Em termos metodológicos a pesquisa assumiu características híbridas de investigação-ação e estudo de caso.

Em relação à recolha de dados, recorreremos às técnicas de Inquérito por Entrevista e Questionário, à Observação e à Análise Documental.

No **Capítulo III** procedemos à análise e interpretação dos Inquéritos por Entrevista e Questionário bem como à análise e interpretação das observações.

No **Capítulo IV** apresentamos as conclusões, refletindo os resultados, por referência ao quadro teórico, e tecemos algumas considerações finais.

## Capítulo I - Enquadramento Teórico

### 1. Educação, Escola e Inovação

A Educação é tão antiga como a própria humanidade e “tradicionalmente considera-se educação todo o auxílio prestado a outrem para o preparar para a vida” (Vial,1978, citado por Magalhães, 2014, p. 15).

A Educação é um dos fatores que mais influi no progresso das pessoas e da sociedade, ganhando maior relevância no mundo atual pelas profundas transformações motivadas em grande parte pelo avanço vertiginoso da ciência, da tecnologia, dos meios de informação e comunicação e das relações com os outros.

O conhecimento e a qualificação dos indivíduos na sociedade atual criaram novas responsabilidades sobre os sistemas educativos, e espera-se que “os professores construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades que permitem a inovação, a flexibilidade e o empenhamento na mudança” (Hargreaves, 2003, p. 23), exigindo-se por conseguinte um corpo docente cada vez mais qualificado.

Para dar resposta aos desafios da atualidade é necessário desenvolver capacidades e competências que potenciem a construção do bem comum, pelo que “são necessárias novas pedagogias e uma participação muito mais ativa de todos os envolvidos no sistema educativo, de uma forma interativa, realista e aberta” (Magalhães, 2014, p. 83).

À escola cabe a responsabilidade no desenvolvimento da sociedade em que o conhecimento, a criatividade e a inovação determinam o sucesso numa economia globalizada e altamente competitiva. Como refere Magalhães (2014):

“Para transformar o mundo não basta informação, é preciso conhecimento, resultante de muita informação interligada e estruturada para poder ser eficazmente utilizada.

E também não basta conhecimento, é precisa sabedoria para orientar o conhecimento com ética e para o bem comum, num quadro cada vez mais complexo e incerto” (p. 83).

O conhecimento constituiu-se assim na principal vantagem competitiva das sociedades modernas tornando-se vital para o desenvolvimento de um país “ A sociedade do conhecimento é uma sociedade da aprendizagem” (Hargreaves, 2003, p. 37)

Contudo, e de acordo com estudos realizadas pela Unesco, milhões de pessoas ainda não têm acesso à educação “(...) mais de 100 milhões de crianças, das quais 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário (...) o analfabetismo funcional é um problema de todos os países industrializados ou em

desenvolvimento” (Unesco, 1998, p. 1). Ainda segundo este organismo a educação ajuda a combater a pobreza e capacita as pessoas com conhecimento, habilidades e a confiança que precisam para construir um mundo melhor.

Um país que investe na educação contribui para o crescimento e desenvolvimento económico, social e cultural.

A educação “pode ajudar-nos a compreender o que a humanidade aprendeu acerca de si mesma, pode ajudar-nos a contextualizar a nossa existência, e pode ajudar a prepararmo-nos para a mudança ou para decidir sobre o nosso próprio futuro” (Carneiro, 2001, p. 51).

Ou ainda como refere Magalhães (2014) “sem sabermos de onde vimos, é praticamente impossível ter consciência de onde estamos e ter uma visão prospetiva que nos permita descobrir para onde e como podemos evoluir” (p. 9).

Nestes necessários e desejados processos de mudança, em que a escola mostra alguma dificuldade em dar resposta aos novos desafios e ao conjunto de exigências do Sistema Educativo Português da atualidade, torna-se urgente o aprofundamento e reconstrução do conhecimento, assim como a adoção de novos modos de pensar e agir, marcados por uma postura colaborativa e reflexiva.

Aos docentes caberá a grande responsabilidade de “serem os catalisadores da sociedade do conhecimento” (Hargreaves, 2003, p. 45) começando por mudar as suas práticas e a pensar em formas alternativas de formar cidadãos responsáveis e ativos na sociedade do conhecimento e da aprendizagem.

A escola necessita assim de se (re)organizar e de se atualizar “(...) para tal, a escola não necessita apenas de ensinar. Necessita aprender muitas coisas (...)” (Santos, 2000, p. 17). É pois necessário que a escola se transforme numa comunidade de aprendizagem, onde os seus professores possam aprender em conjunto, valorizando a experiência do seu pensar e fazer partilhado.

Na dinâmica do século XXI e, considerando a educação como uma das manifestações humanas mais importante e completas, parece-nos urgente a procura de novas soluções para a construção do conhecimento e que os docentes se posicionem para a mudança, que tentem encontrar um novo rumo para os muitos e novos desafios que se lhes apresentam e encarar a educação “ como um fator de maior importância para o progresso da humanidade e se preocupa com a crise que esta atravessa e com a necessidade de desenvolver novos paradigmas da Educação” (Magalhães, 2014, p. 9).

Uma escola que se interroga, que reflita, que fomente o diálogo e o trabalho colaborativo, que partilhe da mesma visão e que consiga envolver toda a comunidade educativa em torno de objetivos comuns é capaz de se constituir numa comunidade de aprendizagem.

O desenvolvimento de competências e capacidades para construir um mundo melhor passa “pela criação e renovação de comunidades pedagógicas dinâmicas e

criativas em que todos, estudantes, professores, famílias (...) vão desenvolvendo uma cultura reflexiva, crítica e construtiva. Semear, em todos, o desejo e o gosto de aprender e desenvolver-se e de cada um se assumir como aprendiz curioso é, também, uma função das escolas” (Magalhães, 2014, p. 84).

A escola deve ser “ um contagiante espaço aberto e interveniente, capaz de fazer da sociedade em geral (...) uma sociedade da mútua aprendizagem, uma sociedade educativa” (Dellors, 1996, citado por Magalhães 2014, p. 84).

O provérbio Chinês ilustra bem a importância da educação:

“Se queres um ano de prosperidade planta arroz,  
Se queres 10 anos de prosperidade, planta árvores,  
Se queres prosperidade para sempre educa um povo”.

Nestes processos de inovação, muitos são os aspetos que contribuem para o sucesso educativo mas acreditamos que a qualidade dos perfis docentes é um fator determinante.

Na ação educativa a Supervisão Pedagógica pode ser o pormenor que marcará toda a diferença.

## 2. Conceito(s) de Supervisão

O conceito de Supervisão tem adotado diferentes significados ao longo dos tempos. Em Portugal, a divulgação do termo *Supervisão*, relacionada com a educação, começa em meados da década de 80/90 com os estudos de Isabel Alarcão e José Tavares. Os autores referem-se à sua importância na formação inicial, residindo o seu principal objetivo na transmissão de conhecimentos com vista à orientação da prática pedagógica, “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 18).

Muitas vezes esta relação era vista como uma inspeção das práticas do professor, cuja finalidade era exclusivamente a certificação e avaliação do professor estagiário, e é nesta circunstância que, segundo Vieira (1993), o termo Supervisão começa a ganhar resistências, uma vez que o remete para conceitos como, *chefia, dirigismo, imposição e autoritarismo*.

Para Oliveira-Formosinho

“as definições de supervisão pedagógica situam-se entre dois extremos de um contínuo: vão desde as que acentuam a ênfase tradicional na dimensão inspectiva, no controlo, administração e avaliação dos professores e do ensino, às que,

reflectindo o movimento e direcção à grande autonomia dos professores, enfatizam essencialmente a dimensão de orientação para o serviço” (2002, p. 43).

Vieira (1993) define supervisão como “uma actuação de monitorização sistémica da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (p. 11).

Alarcão e Tavares na reedição do seu livro “Supervisão da Prática Pedagógica”, em 2003, sentiram a necessidade de reformular e alargar o conceito de Supervisão, acompanhando a evolução das abordagens da educação, pela necessidade de formação contínua e pela conceptualização entretanto desenvolvida no que respeita aos processos de desenvolvimento profissional, ganhando uma dimensão autorreflexiva e auto-formativa.

Mais tarde, Alarcão (2009) refere que a noção de Supervisão abarca outras dimensões,

“quando olhamos para o desenvolvimento do percurso da supervisão, notamos um alargamento da área da sua influência, notamos uma maior associação da supervisão ao desenvolvimento profissional. Ao falar em desenvolvimento profissional, estou a pensar não só nos candidatos a professores, mas sobretudo, no desenvolvimento profissional dos que já são profissionais e se encontram em ambiente de formação contínua em contexto de trabalho; estou a considerar uma orientação mais colaborativa e menos hierárquica” (p. 120).

Marques (2008) dá-nos uma conceção e visão mais alargada do campo da Supervisão Pedagógica, referindo que

“além da supervisão do ensino, propriamente dito, todo um conjunto de actividades que vão desde a avaliação da actuação dos professores, o desenvolvimento de projectos e de programas, a gestão de pessoal à participação e apoio à comunidade, a despistagem e resolução de problemas, o controlo das finanças, o regulamento dos casos disciplinares, a organização de actividades para escolares, a regulamentação da segurança da escola, as relações profissionais entre colegas, o regulamento dos problemas de grupos raciais e étnicos e actividades de formação do corpo docente e funcionários” (p. 44).

Nos dias de hoje, a Supervisão é encarada com menor ceticismo, existindo uma visão mais positiva e construtivista, relacionando-a com a melhoria das práticas educativas. Todo o processo é encarado como uma forma de crescimento pessoal e profissional do docente, permitindo melhorar a qualidade na educação, possibilitando a reformulação e aquisição de conhecimentos.

Galveias (2008) utiliza a metáfora “pôr andaimes”, em que evoca a imagem de um andaime para se compreender o processo de Supervisão Pedagógica:

“(…) uma base sólida e estruturante, adequada às necessidades do professor, adaptável, mas sempre como ponto de partida para o ajudar a ir mais longe. Neste sentido, a arte da construção do edifício é tornar os andaimes desnecessários. Quando o edifício está pronto, rapidamente se esquece que foi vital a colocação dos

andaimos no seu processo de construção. Fazendo a analogia, a autora refere que a Supervisão Pedagógica implica erguer estruturas de apoio e revê-las constantemente até que o edifício esteja 'pronto', ou seja, a quantidade de suporte será tanto maior quanto mais alto for o edifício ou a complexidade da sua construção, estando a qualidade do suporte dependente do tipo de ajuda necessária. (...) O supervisor coloca andaimes para que o processo de crescimento e desenvolvimento profissional se vá gerando; ajuda a criar redes de recursos, de comunicação e de apoio; vai ajustando conforme as necessidades que vão emergindo e sabe encontrar o momento de se retirar, arrumando o andaime, quando este deixa de ser necessário, evitando criar falsas dependências, para que o indivíduo ou grupo se tornem capazes de funcionar autonomamente. Pôr/colocar andaimes em supervisão, é um projecto profundo de criação e de atenção" (pp. 15-16).

Para Alarcão (2014) a Supervisão surge " como um processo que visa acompanhar e regular uma atividade, atividade que é realizada por pessoas em desenvolvimento e que ocorre num contexto específico a ter em consideração (...) E, todo este processo, que deve ocorrer num ambiente formativo, estimulante, centrado nas possibilidades de desenvolvimento, tem uma intencionalidade: a qualidade, o desenvolvimento, a transformação" (p. 31).

A mesma autora sintetiza esta ideia no seguinte figura:

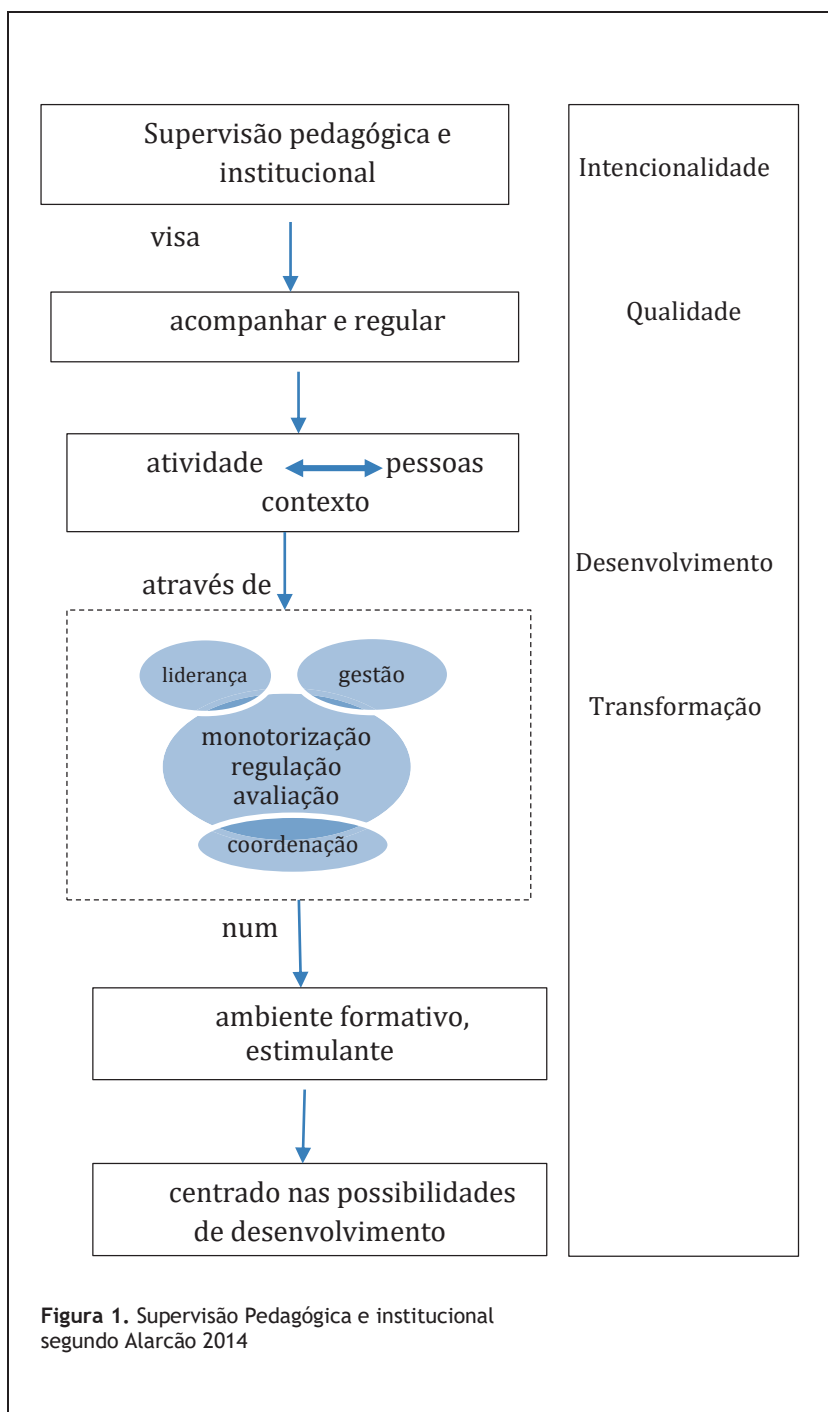


Figura 1. Supervisão Pedagógica e institucional segundo Alarcão 2014

Para Alarcão e Roldão (2008) a finalidade da Supervisão não é mais do que “a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (p. 54).

E, nestes ambientes promotores da autonomia profissional, segundo Garmston, Lipton e kaiser (2002), citando Glickman (1985), a Supervisão é encarada como “a função da escola que promove o ensino através da assistência directa a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-acção” (p. 23).

A Supervisão pode assumir diversas formas e focar-se em diversas situações e pessoas.

Por vezes, não é mais que “uma atividade que visa o desenvolvimento e aprendizagem dos profissionais. No caso dos professores, esses profissionais supervisionam e gerem o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 6).

Outras vezes, para além de promover o crescimento e desenvolvimento de todos os membros da organização, o aumento da capacidade de aprendizagem e de eficácia em tarefas individuais e esforços coletivos, a Supervisão pode ainda: “Melhorar a instrução; desenvolver o potencial de aprendizagem do educador e promover a capacidade da organização de criar ambientes de trabalho auto-renováveis” (Garmston *et al*, 2002, p. 24).

No percurso da sua carreira profissional, o docente exerce e organiza o trabalho em modos solitários, o que “impede a desocultação de dificuldades e potencialidades da ação do professor, bem como inviabiliza ou esbate a clarificação de lacunas ou campos novos do conhecimento” (Roldão, 2014, p. 37).

Nos vários cenários apresentados, existem dois aspetos consensuais: o facto de a Supervisão estar sobretudo “preocupada com o melhoramento em sala de aula, para benefício dos estudantes, independentemente de quaisquer outras questões que possam estar implicadas” e que a função de supervisão se “afigura como muito importante, independentemente de quem a realiza” (Bolin & Praritis, mencionados por Garmston *et al*, 2002, p. 24).

Na perspetiva desenvolvimentista, a Supervisão torna-se “um dispositivo poderoso sobre o qual importa refletir para saber usar como instância transformacional do modo de organização de trabalho dos professores” (Roldão, 2014, p. 37), sem nunca perder de vista o estilo pessoal e profissional, as suas crenças, preferências e ritmo de trabalho de cada um dos indivíduos.

### 3. Modelos e Cenários de Supervisão Pedagógica

As mudanças sociais que se têm operado nos últimos tempos fizeram emergir novas conceções de Supervisão Pedagógica, conceções essas que vão além das dimensões técnicas ao longo do processo superviso e que pressupõem um contexto reflexivo, interativo e participativo.

Os diversos Modelos de Supervisão adotam contornos distintos no que diz respeito ao processo e ao papel que o Supervisor desempenha, pelo que se torna importante perceber os pressupostos que envolvem todos estes elementos, mas, sobretudo perceber formas da sua concretização.

A seleção do modelo ou modelos dependerá das características da escola, dos docentes, dos supervisores, dos supervisionados e do grupo de alunos com quem se trabalha, uma vez que estes “simplificam o que vemos, permitindo salientar certas características-chave, enquanto se eliminam algumas das restantes particularidades (...) enquanto estruturas ajudam-nos a organizar o nosso mundo” (Tracy, 2002, p. 21).

Uma escolha adequada ajudará a diminuir a resistência à implementação das práticas supervisivas, tal como apontam Sergiovanni e Starratt (1993), citados em Tracy (2002):

“Os modelos no ensino e na supervisão são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras concepções da realidade, de outras percepções e de outras alternativas” (p. 26).

Um modelo não é bom ou mau, a forma como o utilizamos é que faz com que ele abra janelas ou crie muros.

São vários os Modelos de Supervisão elencados na literatura da especialidade. Por uma questão de organização, procederemos à síntese organizativa proposta por Garmston et al (2002) e Alarcão e Tavares (2003), já que nos permitem a compreensão dessa diversidade. Ainda assim, “mesmo com o conjunto de modelos que temos disponível, continuamos a estar limitados pelas múltiplas perspetivas que nos apresentam” (Tracy, 2002, p. 30).

O modelo original de Supervisão Clínica tipificado, nos anos 50, por Anderson, Cogan e Goldhammer, surge em Harvard, como resposta ao modelo tradicional e industrial de Supervisão, baseado na inspeção e controlo.

Segundo krajewski (1982), citado por Garmston et al (2002, p. 37) a Supervisão Clínica oferecia um processo cíclico no qual o supervisor e o professor se envolviam numa série de passos sequenciais, repetidos formando um ciclo de Supervisão - planeamento, observação e diagnóstico - “e os dados relativos à sala de aula seriam recolhidos e analisados de forma a otimizar o desempenho no ensino”.

Na mesma obra os autores socorrem-se de Pajak (1993) e apresentam a agregação das práticas de Supervisão de acordo com os modelos de Supervisão Clínica em quatro grupos: o modelo original de Supervisão Clínica, do qual derivam os modelos, Técnico Didáticos, Artístico-Humanistas e o Desenvolvimental-Reflexivos. Apesar destes modelos derivarem “de uma genealogia comum, cada um deles amadureceu, comportando aplicações à prática significativamente diferentes, surgidas a partir de orientações psicológicas diferentes” (p. 36).

Os modelos de Supervisão Clínica focalizam-se na melhoria da instrução do professor e baseiam-se no processo. Apresentam-nos um tipo de prática concebido

para melhorar o desempenho do professor na sala de aula, identificando os dados relativos aos comportamentos menos eficazes. A relação entre o Supervisor e o professor deve ser de confiança nas ações passíveis de serem observadas, numa perspectiva de colaboração contínua, conduzindo-o na sua autodescoberta, promotora de novas e melhores práticas.

“A análise destes dados e a relação entre professor e supervisor formam a base do programa, constituído por procedimentos e estratégias concebidos para melhorar a aprendizagem dos estudantes através do melhoramento do comportamento do professor na sala de aula (Cogan, 1993, citado por Garmston et al, 2002, p. 38)”.

Os modelos Técnico-didáticos têm como base estrutural os procedimentos dos modelos Clínicos originais e está fortemente ancorado na psicologia comportamental.

Os modelos Técnico-Didáticos baseiam-se na premissa de que as competências cruciais conducentes a um ensino eficaz são independentes do contexto, não apresentando qualquer tipo de relação com a sala de aula ou o contexto escolar. O processo usado é mais próximo da Supervisão Clínica, recorrendo-se à “observação em sala de aula como principal fonte de feedback no reforço de um modelo de ensino específico e predeterminado, identificado como desejável” (Garmston et al, 2002, p. 40).

Neste tipo de modelo a perspectiva técnico didática da Supervisão “é a ferramenta necessária para implementar comportamentos, competências e estratégias que são descobertas ou inventadas fora da sala de aula que é alvo da observação” (Pajak, 1993, citado por Garmston, 2002, p. 41).

Nesta obra, os autores Garmston et al, (2002) apresentam a categorização de Pajak (1993), sobre a abordagem técnico-didática de Supervisão - o modelo de tomada de decisões de Hunter, o modelo de formação de pares de Joyce e Showers e o modelo técnico de Acheson e Gall, que sintetizados na tabela seguinte:

Quadro 1. Modelos Técnico-didáticos segundo Pajak (1993), referidos em Garmston et al (2002, p. 4)

	<b>PERMISSAS BÁSICAS</b>	<b>FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS</b>	<b>FONTES DE DADOS/ MÉTODOS DE RECOLHA</b>	<b>ESTRUTURA DA SUPERVISÃO</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS</b>
<b>MODELO DE TOMADA DE DECISÕES DE HUNTER</b>	A supervisão é um processo analítico de diagnóstico e prescrição baseado em princípios específicos da aprendizagem	Orientação dominante: comportamentalista. Orientações secundárias: Humanístico-existencialista; Teoria cognitivista	Anotação detalhada das ações do professor e dos comportamentos subsequentes do aluno	Ciclo de 5 fases: (1) formação contínua intensiva, no sentido de ensinar uma relação de causa efeito entre comportamentos específicos do professor e os resultados do aluno; (2) observação em sala de aula e anotações; (3) análise dos dados pelo supervisor; (4) reunião de supervisão durante a qual ocorre uma interação colaborativa e de confiança entre o supervisor e o professor; (5) acompanhamento posterior através da repetição do ciclo clínico, feedback adicional e prática guiada, tal como julgados necessários para apoiar e acelerar o crescimento do professor.	Não há lugar a uma reunião prévia de observação. Os dados são analisados pelo supervisor com vista a determinar e classificar os padrões de comportamento do professor.
<b>MODELO DE FORMAÇÃO DE PARES DE JOYCE E SHOWERS</b>	A aplicação informada da teoria à prática	Orientação dominante: comportamentalista. Orientação secundária: Humanístico-existencialista.	Utilização da avaliação clínica para determinar a presença/ausência e frequência/consistência de um conjunto predeterminado de comportamentos ligados ao ensino.	4 Fases: (1) estudo, individual ou em pequenos grupos, das bases teóricas ou racionais de um determinado modelo ou método de ensino; (2) demonstração ao vivo ou vídeo gravada das estratégias ou técnicas de ensino que estão a ser estudadas; (3) vários ciclos de prática, com a utilização do novo método em miniaulas conduzidas, inicialmente, para os pares (representando os alunos) e, mais tarde, na sala de aula, feedback proporcionado por um colega/parceiro; e (4) formação por um colega de confiança, de modo a garantir companheirismo, apoio, ideias e feedback contínuo	Há lugar a trocas entre pares no domínio da supervisão. A observação é feita por colegas. Promove a formação como processo poderoso para estabelecer uma comunidade de aprendizes adultos.
<b>MODELO TÉCNICO DE ACHESON E GALL</b>	Os professores terão uma reação positiva à supervisão, uma vez que esta vai de encontro às suas preocupações específicas	Orientação dominante: comportamentalista. Orientações secundárias: Humanístico-existencialista.	Utilização de uma vasta gama de métodos de recolha.	Ciclo de três estádios: (1) Reunião de planificação; (2) Observação de sala de aula; (3) Reunião de feedback.	Permite a sustentação de um estilo pessoal de ensino e supervisão. Interativo, democrático e centrado no professor

O modelo Artístico-Humanista surge como resposta às interpretações técnicas, burocráticas e prescritivas da ação docente. Este modelo centra-se nas interações entre Supervisor e Supervisionado e nas sensibilidades individuais dos docentes e encara o papel do supervisor como o de um *consultor* ou *recurso informativo*. A formação é centrada no professor a quem é dada a responsabilidade de análise e de realização do ensino, surgindo a figura do Supervisor, como apoiante direto e próximo, realizando um trabalho de cooperação.

A perspetiva artística é descrita “na abordagem artística de Eisner, a qual sugere que os educadores devem usar as suas sensibilidades individuais (...) devendo ser “ simultaneamente, conhecedores privados e críticos públicos de boa prática” (Garmston et al, 2002, p. 45).

Nesta obra, os autores sistematizam os modelos Artístico-Humanistas de Blumberg e de Eisner, conforme consta do quadro abaixo:

Quadro 2. Modelos Artístico-humanistas, referidos em Garmston et al (2002, p. 47)

	<b>PREMISSAS BÁSICAS</b>	<b>FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS</b>	<b>FONTES DE DADOS/ MÉTODOS DE RECOLHA</b>	<b>ESTRUTURA DA SUPERVISÃO</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS</b>
<b>MODELO DE INTERVENÇÃO INTERPESSOAL DE BLUMBERRY</b>	O ensino é incerto e complexo, por isso os supervisores e professores deverão trabalhar colaborativamente na resolução de problemas.	Orientação dominante: Humanístico-existencialista.	Os dados são recolhidos colaborativamente; incluem aspetos interpessoais ou de natureza não pedagógica da sala de aula.	A análise de dados e a aplicação são da responsabilidade do professor, com o apoio do supervisor ao longo de interações autênticas e promotoras de crescimento.	Altamente centrado no professor. A escola é um centro de investigação. O supervisor funciona como modelo de aprendizagem do adulto.
<b>ABORDAGEM ARTÍSTICA DE EISNER</b>	O ensino é um processo artístico no qual o currículo é transformado de modo a adequar-se ao contexto (isto é, com base no estilo, valores e perspetivas pedagógicas do professor) O conteúdo curricular (isto é, o que é ensinado) é tão importante quanto o reportório da instrução (isto é, como é ensinado)	Orientação dominante: Humanístico-existencialista.	Os acontecimentos da sala de aula são capturados e partilhados numa linguagem vivida, metafórica. Interpretados como crítica de arte.	O supervisor partilha descrições ricas das atividades de sala de aula e serve, simultaneamente, como conhecedor, analisando os acontecimentos, e como crítico, anunciando publicamente as reações	Ênfase na atualização do professor. Utilização da metáfora para promover as perspetivas do professor. Procura de relações estéticas.

O Modelo Desenvolvidor-Reflexivo parte do “pressuposto de que o ensino e a aprendizagem são influenciados pelo contexto pessoal, social, organizacional, histórico, político e cultural onde eles operam” e procura reforçar a teoria cognitiva defendendo que as “operações cognitivas dos professores ligadas ao ensino são tão ou mais importantes do que os seus comportamentos específicos de ensino” (Garmston et al, 2002, p. 49).

Neste modelo, o processo de supervisão tem por objetivo mediar o pensamento, as percepções, as crenças e as premissas do professor e o resultado da sua ação prática, na tentativa de que o professor e o seu trabalho adquiram uma maior qualidade. E, essa qualidade sustenta-se, primordialmente com mudanças ao nível do pensamento do professor.

Pajak, citado por Gramston et al (2002), elenca uma variedade de modelos deste tipo, conforme se pode observar no quadro seguinte:

Quadro 3. Modelos Reflexivos identificados por Pajak, na obra de Garmston et al (2002, pp. 52-53)

	PREMISSAS BÁSICAS	FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS	FONTES DE DADOS/ MÉTODOS DE RECOLHA	ESTRUTURA DA SUPERVISÃO	CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS
<b>MODELO DE SUPERVISÃO DESENVOLVIMENTAL DE GLICKMAN</b>	O supervisor facilita o desenvolvimento cognitivo do professor através da interação estratégica e consciente	Orientação dominante: cognitivismo. Orientação secundária: comportamentalismo humanístico-existencialista.	Dados objetivos (acordados na reunião de pré-observação) e recolhidos pelo supervisor durante as observações em sala de aula.	Ciclo de 5 fases: 1) reunião de pré-observação; 2) observação em sala de aula, durante a qual o supervisor recolhe dados; 3) o supervisor analisa e interpreta os dados, escolhendo uma estratégia para a reunião de pós-observação, a partir de três opções possíveis (diretiva, colaborativa, ou não diretiva); 4) reunião de pós-observação; 5) crítica (realizada na reunião de pós-observação ou noutra ocasião), na qual o ciclo clínico é examinado, de modo a poder ser melhorado ou retirado.	Tem em conta um continuum desenvolvimental, baseado no nível de abstração e compromisso do professor; Três opções em termos de supervisão: diretiva, colaborativa ou não diretiva, dependendo da análise que o supervisor faz do nível de desenvolvimento do professor.
<b>MODELO DE TREINO COGNITIVO DE COSTA E GARMSTON</b>	Baseado em quatro asserções: (1) a natureza não rotineira e complexa do ensino requer tomadas de decisão contextualizadas constantes; (2) todo o comportamento é dirigido pelas nossas perceções individuais e objetivas; (3) a mudança comportamental bem-sucedida requer uma mudança na perceção; e (4) o treino eficaz medeia as mudanças perceptivas e as capacidades para	Orientação dominante: cognitivismo. Orientação secundária: humanístico-existencialista. Teorias sistémicas.	Dados objetivos (acordados na reunião de planeamento e recolhidos pelo supervisor e/ou professor durante as observações em sala de aula)	Ciclo de três fases: 1) reunião de planeamento; 2) observação de sala de aula; 3) reunião para reflexão	Três objetivos principais: 1) confiança; 2) aprendizagem; 3) holonomia. Ênfase na utilização, por parte do supervisor, de ferramentas linguísticas e relacionais para mediar o desenvolvimento cognitivo. As relações de treino podem ser desenvolvidas com qualquer elemento da comunidade escolar. Os princípios e competências não se restringem às interações formais.

	raciocinar, por um lado, e as tomadas de decisão que promovem a mudança comportamental no sentido de uma prática mais eficaz. O objetivo da supervisão é o de aumentar a capacidade para a auto modificação				
<b>MODELOS REFLEXIVOS</b> <b>-Treino reflexivo de Schön</b> <b>-Ação reflexiva de Zeichner e Liston</b> <b>-Centração reflexiva de Garman,</b> <b>-Consciência crítica de Smith e Retallick</b> <b>-Supervisão culturalmente responsiva de Bowers e Flinders</b>	Os práticos constroem uma base de conhecimento com base na reflexão sobre a sua própria prática. A reflexão promove uma análise de asserções e valores implícitos que guiam as decisões no âmbito do ensino, mantendo-as em aberto para potenciais revisões.	Orientação dominante: cognitivismo. Orientações secundárias: sistémica (Smyth e Retallick; Bowers e Flinders); Comportamentalismo (Bowers e Flinder)	Schön: três níveis de interação: a) Dos alunos com os fenómenos da aprendizagem; b) Do professor com os alunos; c) Do supervisor com o professor. Zeichner e Liston: acontecimentos específicos ligados ao ensino, bem como as reflexões do professor relativamente aos objetivos profissionais. Garman: acontecimentos específicos ligados ao ensino, bem como reflexões acerca de acontecimentos recentes ligados ao ensino. Smyth e Retallick: narrativa descritiva de acontecimentos ligados ao ensino. Bowers e Flinders: foco em dados de natureza observacional, baseados em linhas de orientação específicas	Ciclo de três fases: 1) pré-observação; 2) recolha de dados; 3) pós-observação	Zeichner e Liston: os professores deverão cultivar competências de investigação, frequentar seminários e consultar revistas de natureza reflexiva. Garman: os professores refletem na ação e na reminiscência. Smyth e Retallick: a supervisão liberta os professores de asserções prévias através da análise crítica do seu contexto escolar. O processo de supervisão é recíproco. Bowers e Flinders: o supervisor chama a atenção para padrões inconscientes que influenciam as decisões no âmbito do ensino; análise feita no âmbito do contexto cultural da sala de aula.

Sobre os Modelos de Supervisão, Alarcão e Tavares (2003) referem a existência de arquétipos, aquilo que apelidam de *modos de fazer supervisão* que “estão intimamente ligados a concepções de formação e, por esse motivo, se manifestam com configurações distintas, muitas vezes designadas por cenários” diferenciados ao nível das práticas supervisivas, podendo coexistir em simultâneo, não devendo ser “entendidos como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência” (Alarcão, 2010, pp. 17-19).

Nesta obra, a autora sistematiza-os da seguinte forma:

**Imitação artesanal-** Junta professor/estudante a um professor experimentado/ um bom modelo, que sabe como fazer e que transmite esse saber. É a passagem do testemunho, do “saber-fazer de geração em geração como uma forma de perpetuar a cultura; era o modelo do artífice medieval a ser “moldado” pelo artesão e a ser, através dele, “socializado”;

**Aprendizagem pela descoberta guiada-** parte do princípio de que é possível encontrar um suporte científico sobre os modelos de ensino reconhecendo ao futuro professor um papel ativo na “aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica”;

**Behaviorista-** preocupa-se com as competências docentes, que têm a ver com “o conteúdo a ensinar, o modo como ensiná-lo, a maneira de disciplinar os alunos, o gosto de agradar ao orientador, o medo de desconhecer as “regras” da escola;

**Clínico-** a relação entre o professor e Supervisor caracteriza-se pela colaboração entre os dois, visando a melhoria da prática docente, baseada na observação, análise, planificação e avaliação conjuntas para além de situações reais de ensino (Cf Alarcão, 2010, pp. 17-21).

No **Cenário Clínico**, a Supervisão é concebida por diversos autores - Anderson & Snyder, 1993, Cogan, 1980, Goldhammer et al., 1980, 1993, Sergiovanni & Starratt, 1993, mencionados por Alarcão e Tavares, 2003 - como um ciclo onde interagem diferentes fases, embora a configuração exata de cada um destes estádios possa variar de autor para autor. Nesta obra, os autores sublinham:

- i) o papel muito ativo do aluno, futuro professor, neste processo, uma vez que “só através da compreensão do significado dos dados é que se sentirá comprometido com o ensino que praticou e o ensino que deseja praticar” (p. 28);
- ii) O consenso relativamente aos elementos básicos da Supervisão Clínica – planificar, interagir e avaliar;
- iii) que “a sua utilização é mais apropriada no contexto de formação contínua do que no da formação inicial” (p. 26).

Ainda nesta obra são apresentadas cinco fases no processo de Supervisão Clínica, que se sistematizam na figura abaixo:



26) **Figura 2.** Fases do Ciclo da Supervisão Clínica, segundo Goldhammer et al, 1980, referidos em Alarcão & Tavares (2003, p.

Moreira (2001, pp. 89-90) descreve estas fases da seguinte forma:

- ✓ “Encontro pré-observação: neste encontro o professor discute a aula com o supervisor, realizando-se um trabalho conjunto de antecipação de problemas e avançando-se propostas para a sua resolução. A planificação assume-se como um processo de responsabilidade conjunta, servindo este aspecto para aumentar a motivação, o à vontade e o interesse do professor em avaliar a sua aula posteriormente, de modo mais objectivo e livre de pressões. Determina-se, ainda, a estratégia e o foco da observação a realizar;
- ✓ Observação: é o momento de recolha de informação sobre os aspectos identificados anteriormente. Esta recolha pode ser feita recorrendo à observação global ou focalizada, estruturada ou não, podendo utilizar-se diferentes formas de registo (narrativo, áudio, vídeo);
- ✓ Análise e estratégia: esta é a fase em que supervisor e professor, em separado, estudam a informação recolhida, procurando dotá-la de sentido. O objectivo é retrospectivo e prospectivo: procura-se compreender os acontecimentos que têm maior impacto na aprendizagem dos alunos e que são passíveis de uma intervenção posterior. A estratégia refere-se à reflexão que o supervisor faz sobre a informação recolhida, de modo a torná-la inteligível a assimilável pelo professor no encontro que se segue;
- ✓ Encontro pós-observação: este momento deve dar feedback positivo ao professor acerca da sua actuação, sem focar excessivamente os aspectos negativos, de modo a conferir-lhe maior auto-confiança. O objectivo é desenvolver no professor capacidades de auto-análise, sendo nesta tarefa ajudado pelo supervisor, de modo a que aquele se possa ir tornando progressivamente mais autónomo, não só na planificação, mas também na análise da sua actuação. A principal estratégia supervisiva consistirá no questionamento, no sentido de elevar a reflexividade do formando;
- ✓ Análise do ciclo de supervisão: é o momento de avaliação do esquema supervisivo, pelo supervisor e/ou pelos professores. É o momento de reflexão sobre a acção desenvolvida, com implicações no trabalho futuro do supervisor e dos professores. Esta análise pode ser pontual (no final da formação) ou contínua (no final de cada ciclo)”.

Cogan (1980), citado por Alarcão e Tavares, (2003) apresenta um ciclo organizado em oito etapas: (1) estabelecimento da relação supervisor/professor; (2) planificação da aula; (3) planificação da estratégia de observação; (4) observação, (5) análise dos dados; (6) planificação da estratégia de discussão; (7) encontro pós observação e (8)

análise do ciclo de supervisão, conforme o esquema abaixo.

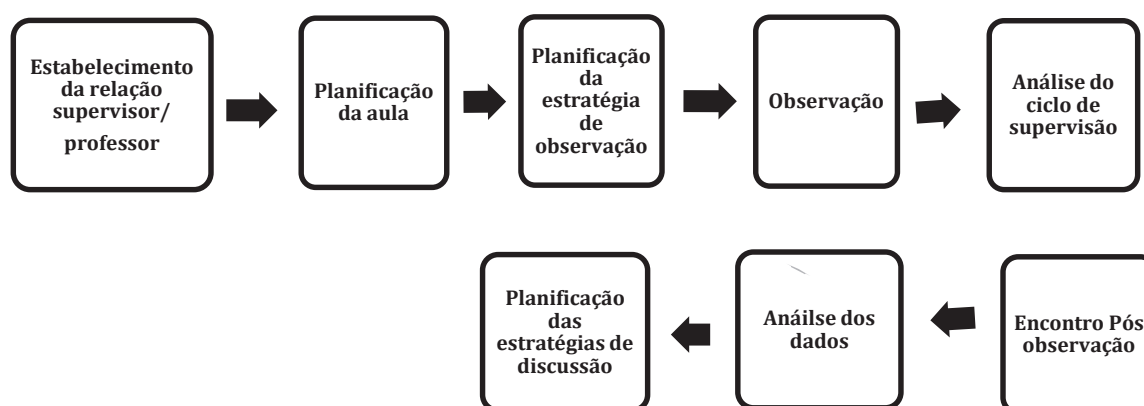


Figura 3. Fases do Ciclo da Supervisão Clínica, segundo Cogan, 1980, apontados em Alarcão e Tavares (2003, p. 26)

No **Cenário Psicopedagógico** - parte-se de um corpo de conhecimentos oriundos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e propõe uma relação de ensino-aprendizagem baseada na identificação e resolução dos problemas da prática docente. “O objectivo final do processo de ensino-aprendizagem reside no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitam uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente” (Alarcão & Tavares 2003, p. 29).

O ciclo de Supervisão assemelha-se ao proposto no Cenário Clínico, onde se propõe uma relação de ensino aprendizagem, privilegiando três fases: a preparação com a ajuda do Supervisor da aula prática do professor; a observação da aula, tendo em atenção a negociação estabelecida com o Supervisor, havendo de seguida a discussão sobre a aula; a avaliação do ciclo supervisivo (análise e reflexão).

Este cenário parte do princípio de que fazer Supervisão é ensinar e tem como objetivo principal o de “ensinar os professores a ensinar”, na expressão de Stones, 1984, assinalada na obra atrás referida (p. 28).

No **Cenário Pessoalista** - tem-se em conta o nível de desenvolvimento do professor, as “suas percepções, sentimentos e objectivos; deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a reflectir sobre elas” (ibidem, p. 34).

O Supervisor também é sujeito da formação, já que ao longo do processo também ele se encontra em desenvolvimento.

Este cenário é cimentado numa “perspectiva cognitiva, construtivista em que o auto-conhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor. Neste sentido, a observação de modelos exteriores não se apresenta de grande valor, pois cada um é modelo de si próprio” (ibidem, p. 34).

No **Cenário Reflexivo** - é um modelo situado numa perspectiva construtivo-desenvolvimentista que assenta numa atitude crítica de questionamento constante.

Este cenário assenta nas perspetivas de Schön (1983), que defendeu uma abordagem reflexiva na formação dos profissionais que veio a ter enorme repercussão na formação inicial e contínua de professores. A sua obra contempla noções indispensáveis à abordagem reflexiva e sublinha as noções de “ reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35).

O processo formativo, neste cenário, “combina experimentação e reflexão dialogante” sobre as experiências vividas pelo aluno, futuro professor, segundo uma metodologia de “aprender a fazer fazendo (e pensando), que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado na reflexão” (ibidem, p. 35).

Este cenário reforça a importância das experiências, dos contextos e das interações, do aprender a fazer fazendo.

O **Cenário Ecológico** - situa-se numa perspetiva de aprendizagem desenvolvimentista, humanista e socio construtivista.

Inspirado nas perspetivas de Bronfenbrenner (1979) e num tipo de Supervisão de natureza reflexiva, este cenário toma em “consideração as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interação que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também em permanente transformação” e tenta

“proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas atividades, e assunção de novos papéis e a interação com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional” (ibidem, p. 37).

Ao Supervisor caberá organizar e gerir os contextos de desenvolvimento, sendo, simultaneamente, facilitador e mediador da formação nesses mesmos contextos.

O desenvolvimento pessoal e profissional integral do professor é visto como um “processo ecológico, inacabado dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional e de saber estar, viver e conviver com os outros” (ibidem, p. 39).

A aplicação do modelo Ecológico de Supervisão, numa perspetiva, reflexiva, sistematizadora e formativa integra diversos aspetos, designadamente:

- i) “a supervisão como processo de apoio à formação;
- ii) a formação como aprendizagem profissional contínua que envolve a pessoa, os seus -saberes, as suas funções e as suas realizações;
- iii) o carácter sistemático dessa formação que, para o ser, exige ser feita num quotidiano de acção-reflexão das práticas na sala e na instituição;
- iv) a necessidade de usar meios adequados para o desenvolvimento de tal processo tais como: observar, projectar, agir, reflectir, planear, agir de novo, dialogar, comunicar, avaliar;

- v) o entendimento de que este processo não se encerra em si mesmo, mas antes visa promover outro processo – o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, dos actuais e dos futuros;
- vi) o carácter de abertura de todo este processo, por parte dos diferentes actores envolvidos, aos contextos mais amplos das crenças e valores” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 116).

**O Cenário Dialógico** – encerra uma dimensão coletiva e coloca a ênfase na análise dos contextos, baseando-se numa relação simétrica de colaboração.

Segundo Alarcão e Tavares (2003) e na esteira de Waite (1995), este cenário constitui-se numa abordagem supervisiva, com base clínica, contextualizada e dialógica, recaindo a ênfase da ação “na análise dos contextos, mais do que na análise do professor” atribuindo “à linguagem e ao diálogo crítico” um papel de enorme significado na construção da “cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais” (p. 40).

Prevê-se uma abordagem centrada na resolução de problemas, organizada em fases que constituem o ciclo de Supervisão; contudo, pode vir a tornar-se rotineiro e até burocrático.

Concluindo, em todos os modelos a Supervisão é, “no fundo, uma forma de ensinar” (Alarcão & Tavares 2003, p. 28) e é ainda, “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (ibidem, p. 18).

## 4. Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente

A Avaliação do Desempenho Docente (ADD) tem nos últimos anos sido objeto de algumas mudanças legislativas o que tem originado um clima de alguma contestação e instabilidade entre os docentes e nas escolas, obrigando o poder político a introduzir sucessivas alterações no Estatuto da Carreira Docente (ECD).

A ADD tem, contudo, um papel decisivo na melhoria do desempenho e desenvolvimento dos docentes e, como tal, no sistema educativo.

Como salienta Fernandes (2009) “precisamos das escolas e dos professores que vejam a avaliação e a prestação de contas às suas comunidades e à sociedade em geral, como uma oportunidade para refletirem e, quiçá, repensarem, os seus projetos e as suas práticas” (p. 20).

Por outro, o lado Relatório da Organização, Cooperação e Desenvolvimento de Economia (OCDE) (2009, p. 1) refere a falta de cultura de avaliação, “nas escolas não há uma cultura de observação de aulas nem uma tradição de avaliação por pares, nem de prestação, de feedback do trabalho realizado nem tão pouco de partilha de boas práticas”.

Clímaco (2008), citada por Tomás e Costa (2011, p. 471), salienta:

“a quase inexistente cultura de avaliação de desempenho docente nas escolas (bem como as debilidades da própria avaliação institucional) constituiu uma das fragilidades do sistema. São poucos os momentos em que se reflete sobre a prática docente e, quando ocorrem, são quase sempre em sede de autoavaliação da escola e a propósito dos fracos resultados dos alunos. Os processos de supervisão ocorrem quase exclusivamente no contexto da formação inicial dos docentes, cimentando-se assim a ligação da avaliação ao controlo, à penalização e à exclusão em detrimento do desenvolvimento profissional”.

A ADD é um processo necessário que pode e deve contribuir para a melhoria do avaliado. Contudo, este processo deve ser o mais claro possível, “a transparência de procedimentos, através de uma cuidada (mas simples) definição de critérios, livremente negociada e aceite por todos os intervenientes, pode ajudar” (Fernandes, 2008, p. 23) devendo, simultaneamente trazer benefícios concretos aos professores e às escolas.

Tomás e Costa (2011, p. 478), dizem-nos:

“o modelo de avaliação de desempenho vigente em Portugal (2007-2011) tem-se vindo a confrontar quer com a promoção do desenvolvimento profissional dos professores e conseqüente melhoria das suas práticas, quer com a medição e o controlo do seu desempenho. Se os objetivos expressos do modelo acentuam o desenvolvimento profissional, toda a regulamentação do processo tem assentado em aspetos tecnicistas dirigidos para a expressão final da avaliação, isto é, para a classificação”.

O modelo de avaliação docente tem sofrido profundas modificações, principalmente desde 2007.

Fazendo um pouco de história sobre a avaliação docente em Portugal, até para percebermos donde vimos e para onde caminhamos a ADD entre 1947 a 1974, era da competência da Inspeção Geral Escolar.

Em 1986, a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), retoma a ADD, associando-a a questões de progressão na carreira e ao desenvolvimento profissional docente.

No Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, que aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, (ECD), a ADD assume a menção de Satisfaz ou Não Satisfaz como sustenta o art.º 43,

“atribuição da menção qualitativa de Não satisfaz, tem lugar, quando se verifique uma das seguintes situações: a)insuficiente apoio ou deficiente relacionamento com os alunos, mediante proposta do órgão pedagógico; b) não aceitação de cargos pedagógicos por parte do avaliado ou pelo seu deficiente desempenho; c) o avaliado não concluir em cada módulo de tempo de serviço do escalão ações de formação contínua a que tenha acesso”.

O Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho, determina os procedimentos no processo de ADD, a adotar no desenrolar do sistema de ADD, a saber: entrega de um

relatório crítico ao Órgão de Gestão da Escola, onde para além da atividade desenvolvida pelo docente no período de tempo de serviço a que se reporta a avaliação do desempenho, deve constar também o serviço distribuído; relação pedagógica com os alunos; cumprimento de programas curriculares; desempenho de cargos diretivos e pedagógicos; participação em projetos e atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa; ações de formação frequentadas e unidades de crédito obtidas nas mesmas; contributos inovadores no processo de ensino/aprendizagem e estudos realizados e trabalhos publicados.

O Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro, revê o Estatuto da Carreira Docente, deu particular pertinência à consagração de mecanismos de incentivo ao mérito e ao reforço da profissionalidade docente. E o Decreto Regulamentar n.º 11/98, que Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos educadores de infância, passou a regular a ADD tendo por base o relatório crítico sobre a atividade desenvolvida no final de cada escalão.

O Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, que define o novo Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, introduz o princípio da diferenciação e definem-se mecanismos de avaliação para os professores. As categorias na carreira docente são “Professores Titulares” e “Professores”, em que os primeiros têm funções de coordenação, supervisão e avaliação de outros professores. O acesso ao topo da carreira está limitado a um terço do número de lugares em cada escola. Este decreto regula as condições de acesso à profissão de professor com a realização de uma “prova de avaliação de conhecimentos e competências” e introduzindo o período probatório que tem como objetivo verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível.

Com o referido Decreto-Lei a ADD deixou de estar centrada na autoavaliação, através do relatório crítico, para incluir um conjunto de dimensões mais vastas, designadamente a observação de aulas.

Este mesmo Decreto no seu art.º 40 define como objetivos da ADD

- i) “contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;
- ii) contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
- iii) permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente;
- iv) detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- v) diferenciar e premiar os melhores profissionais;
- vi) facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;
- vii) promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares;
- viii) promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade”.

O Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, que regulamenta o novo processo de Avaliação de Desempenho Docente em Portugal, criou os instrumentos relativos à aplicação do novo sistema de ADD, relativamente à fixação dos objetivos, a

respetiva calendarização, a explicitação dos parâmetros classificativos de avaliação dos docentes e o sistema de classificação.

Neste decreto, o regime de avaliação concretiza-se em ciclos de dois anos, durante os quais o desempenho é aferido através da apreciação de duas dimensões, i) o desempenho científico-pedagógico do docente (condição para aceder às menções de Muito Bom e Excelente) da responsabilidade do coordenador de departamento e ii) componente ocupacional do docente da responsabilidade da Direção Executiva da Escola.

O Decreto Regulamentar n.º 2 /2010, de 23 de junho, que regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, destaca que a ADD visa “a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (art.º 2).

Com este articulado legal surgem como elementos de referência na avaliação docente:

- ✓ padrões de Desempenho Docente estabelecidos a nível nacional;
- ✓ objetivos e metas definidos no Projeto Educativo e no Plano Anual de Atividades da Escola;
- ✓ objetivos individuais, embora estes de carácter facultativo.

A revisão do Estatuto da Carreira Docente, Decreto- Lei nº 75/2010 de 23 junho, Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário, extinguiu a categoria de Professor Titular, passando a assumir um papel relevante na avaliação os avaliadores/relatores, possuidores de grau académico e posicionamento na carreira superior e preferencialmente, detentores de formação especializada em ADD.

A observação de aulas é obrigatória (duas aulas em cada ano do ciclo de avaliação) para os docentes na transição para o 3º e 5º escalão da carreira, sendo também um requisito necessário para a obtenção das menções de Muito Bom e Excelente.

A autoavaliação é obrigatória e deve realizar-se de acordo com as regras e padrões decorrentes da uniformização definida pelo Ministério da Educação.

A avaliação exprime-se através de cinco menções qualitativas: Excelente; Muito Bom; Bom; Regular e Insuficiente. As duas menções superiores estão sujeitas a percentagens máximas na sua atribuição. As cinco menções têm correspondência numa escala quantitativa de 1 a 10 valores.

Com o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, surgem ciclos de avaliação mais longos coincidindo com a duração dos

escalões da carreira. Esta avaliação incide sobre as seguintes dimensões do desempenho do docente:

- a) “científica e pedagógica;
- b) participação na escola e relação com a comunidade;
- c) formação contínua e desenvolvimento profissional”.

São elementos de referência da avaliação:

- a) “os objetivos e as metas fixadas no projeto educativo do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada;
- b) conceções de Professores sobre Avaliação do Desempenho Docente os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões aprovados pelo conselho pedagógico” (idem, art.º 6º).

A ADD comporta uma componente interna e outra externa, sendo que a componente interna é concretizada pelo Agrupamento de Escolas ou Escola não Agrupada do docente e é realizada em todos os escalões e a externa centra-se na dimensão científica e pedagógica e realiza-se através da observação de aulas por avaliadores externos.

Os partícipes na ADD passam a ser:

- a) “o presidente do conselho geral;
- b) o diretor;
- c) o conselho pedagógico;
- d) a secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico;
- e) os avaliadores externos e internos;
- f) os avaliados” (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, art.º 8º).

A presença regular de supervisores nas escolas é uma realidade com contornos ainda pouco precisos, há ainda um longo caminho para palmilhar, dado que a sua atuação está ainda muito limitado ao papel de avaliador das práticas letivas dos professores supervisionados.

No atual quadro legal, objetivam-se algumas mudanças quando refere que a avaliação de desempenho objetiva “a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e, similarmente, objetiva a valorização e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica” (Artigo 3.º, CAPÍTULO II, Secção I, - Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro).

A ADD cada vez mais aponta para o trabalho por pares, fomentando a partilha de experiências e saberes e ainda para a construção do conhecimento. Aguiar e Alves (2009, p. 3574) afirmam que “para garantir uma boa prestação na avaliação, os professores devem poder desenvolver-se profissionalmente, através do incremento do trabalho cooperativo e da sua formação geral e específica”.

A ADD deve colocar-se “ao serviço da construção de comunidades de desenvolvimento profissional, onde as oportunidades de partilha, reflexão abarcam os sucessos e os insucessos, num processo onde as lideranças devem estar preocupadas em informar, apoiar e encorajar os professores, com repercussões ao nível da sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, da sua realização profissional, do sentido de autoeficácia e do comprometimento” (Flores et al., 2009, citados por Vieira & Moreira, 2011, p. 22).

O discurso normativo aponta o processo de Supervisão na Avaliação Desempenho Docente (ADD) para o Cenário Clínico. Segundo Alarcão e Tavares (2003), este cenário caracteriza-se por uma colaboração próxima entre o avaliado e o Supervisor/relator, com o objetivo de melhorar as conceções e as práticas dos docentes, valorizando-se a observação, a análise e a reflexão conjunta sobre as mesmas.

Se ADD tiver como objetivo primordial o desenvolvimento profissional dos docentes e se satisfazer os objetivos formativos, então a prática de supervisão “pode equacionar-se como uma das principais estratégias a promover nas escolas” (Marchão, 2011, p. 2)

A ADD aponta para a construção de uma nova identidade, para uma partilha de colaboração/partilha de saberes pedagógicos com os seus pares, promovendo o desenvolvimento profissional do docente e melhoria das aprendizagens das suas crianças.

Se a ADD for desenvolvida com propósitos formativos

“favorecerá a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional do professor, na medida em que valorizará a pessoa e as suas ações. Esta postura gerará mais facilmente um contexto institucional propício a uma cultura dialógica, em que o trabalho colaborativo, a interação entre pares, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento sustentável de parcerias com diferentes agentes do meio envolvente, sustentarão as dinâmicas de ensino/aprendizagem/avaliação, com possibilidades de intervir positivamente, e em simultâneo ao nível do sucesso educativo, do abandono escolar dos seus alunos e da auto-estima dos professores” (Alves, Flores & Machado, 2011, p. 11).

## 5. A Supervisão Colaborativa

Como referimos em capítulos anteriores, o trabalho colaborativo entre pares tem vindo a contribuir para a construção de uma escola eficaz e de qualidade, que aponta “para uma conceção democrática da supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 19).

E, adotando esta postura no trabalho pedagógico, como refere Oliveira-Formosinho (2002)

“A escola enriquece quando é possível que, entre pares, se convoquem saberes diferenciados e, eventualmente, funções e papéis diferenciados; a escola enriquece ainda quando é possível encontrar atores educacionais que possam trazer para o processo colaborativo de construção da qualidade da escola o valor acrescentado de outros saberes e de outras funções” (p. 12).

A colaboração assenta na expectativa de alcançar um determinado objetivo com a intervenção de várias pessoas, mas

“para que exista, de facto relação colaborativa, é necessário que a responsabilidade sobre o processo de realização dos propósitos que a justificam seja equilibradamente assumida e partilhada por todos os que nela intervêm, independentemente dos papéis diferenciados que podem assumir. É dessa corresponsabilização que nascem a riqueza e a eficácia das soluções e o sentimento de pertença que determina a participação genuinamente comprometida de cada interveniente” (Alarcão & Canha, 2013, p. 47).

Acreditamos que a Supervisão Colaborativa interpares possa ser uma das estratégias para o desenvolvimento dos educadores e da escola, sustentado fundamentalmente, nos cenários Clínico, Ecológico e Dialógico e adotando um diálogo construtivo.

Uma Supervisão alicerçada em princípios colaborativos promove o desenvolvimento de pessoas e instituições indo ao encontro de Alarcão e Canha, que a consideram “transformadora pela ação e pelo pensamento, agregadora de vontades e competências, atenta à complexidade dos fenómenos e, portanto, ecossistémica e ecológica” (2013, p. 62).

A escola e a atividade docente não são um sistema isolado coexistindo dentro de cada escola uma diversidade de microcosmos. Na figura abaixo representam-se esses microcosmos, no olhar de Alarcão e Canha (2013).

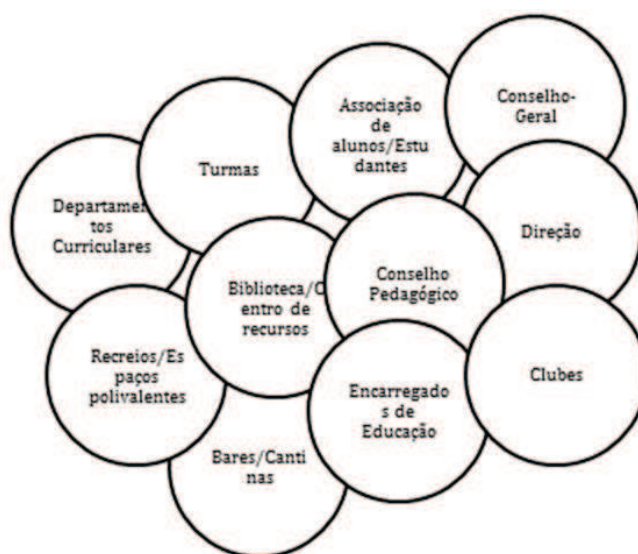


Figura 4. A escola e os seus microcosmos (Adaptado de Alarcão & Canha, 2013, p. 73)

Esta *forma de trabalhar* assenta na aprendizagem mútua, no trabalho reflexivo realizado em equipa, conduz a transformações sociais e educativas significativas, colocando a escola perante o desafio de se remodelar e de conseguir integrar os diversos microcosmos.

A Supervisão Colaborativa interpares articula dois conceitos distintos: o de Supervisão e o de Colaboração.

A observação de aulas em parceria é apenas parte do processo formativo, pelo que tem que ser ancorada na reflexão conjunta, na análise e discussão de situações da ação educativa observáveis de forma a transformar essas experiências em conhecimento.

Assim, este processo, realizado interpares, torna-se menos constrangedor, surgindo como fator com potencialidades transformadoras. Contudo, a sua adoção por parte dos professores passará pela sua vontade e empenho em “ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 15).

Alarcão (2014) defende um cenário superviso ecodesenvolvimentista em que a Supervisão tem uma dinâmica ecológica, colaborativa, desenvolvimentista e transformadora, podendo caracterizar-se como:

“ação de acompanhamento e monitorização das atividades (profissionais, incluindo pré-profissionais, e institucionais) contextualizadas e realizadas por pessoas em desenvolvimento, tendo uma intencionalidade orientadora, formativa (...) transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e corresponsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento” (citando Alarcão & Canha 2013, p. 32).

Alarcão (2014) diz-nos que entre os processos supervisivos que integram esta perspetiva estão essencialmente marcados por fatores como: a interação colaborativa, o diálogo, o questionamento, a observação, a experimentação, a reflexão, a interpretação, o feedback, entre outros, e sugere que

“façamos das nossas escolas lugares de interação colaborativa em que seja possível experienciarmos o nosso desenvolvimento profissional docente, enquadrado pelo próprio desenvolvimento institucional, supervisionado, com vista à sempre melhor qualidade do nosso ensino e da nossa educação, a bem dos nossos alunos e da sociedade” (p. 33).

Nestes processos de inovação, muitos são os aspetos que contribuem para o sucesso educativo mas acreditamos que a qualidade dos perfis docentes é um fator determinante

A presença regular de supervisores nas escolas é uma realidade com contornos ainda pouco precisos, há ainda um longo caminho para palmilhar, dado que a sua atuação está ainda muito limitado ao papel de avaliador das práticas letivas dos professores supervisionados.

## 6. Características e Papel do Supervisor

A procura de uma maior eficácia no desempenho profissional dos professores no séc. XXI tem levado as escolas a experimentar novos modelos de supervisão. No fundo procuram *pensar* uma supervisão que encare as organizações educativas de um modo sistémico.

Como refere Alarcão (1995)

“Pensar supervisão e praticar supervisão não implica olhar de cima para baixo, para, trespassando com esse mesmo olhar o sujeito formando, o pressionar a reproduzir acriticamente as práticas dos seus mentores. Fazer supervisão implica olhar de uma forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospectiva. Um bom supervisor lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente: dirige-o para os professores mas relança-o para os alunos destes; focaliza-o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos que com este microcosmo estabelecem relações ecológicas interactivas; preocupa-se com o desenvolvimento individual dos professores, mas considera o papel que, no seu conjunto, desenvolvem na educação e socialização das crianças e jovens” (p. 5).

Adotando esta postura pedagógica, o papel do Supervisor Pedagógico amplia-se para além da dimensão de formação inicial de professores abrangendo também a sua formação contínua, no sentido de promover a qualidade de vida nas escolas.

“ (...) A construção de uma cultura colegial é um processo longo, não isento de dificuldades e conflitos, e que requer a criação de condições várias, nomeadamente de espaços e tempos destinados ao trabalho em comum e de recursos financeiros, mas essencialmente formação e apoio continuado com vista ao desenvolvimento de atitudes e competências no domínio da formação e da supervisão. De facto, todos os professores poderão, potencialmente, ser formadores e supervisores dos seus colegas e dos candidatos a professores” (Oliveira, 2000, p. 52).

O Supervisor é alguém a quem compete ajudar o professor a desenvolver-se e a aprender como. No exercício da supervisão, o professor supervisor ajuda “o professor a fazer a observação do seu próprio ensino e dos contextos em que ele ocorre, a questionar e confrontar, a analisar, interpretar e reflectir sobre os dados recolhidos e a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas de que vai tendo consciência” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 119), ou ainda como refere Oliveira - Formosinho (2002) “o Supervisor contemporâneo procura estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e a interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa autorenovação colaborativa, para benefício de todos os alunos” (p. 24).

As inúmeras concepções sobre as funções de um Supervisor, a interpretação errónea dessas mesmas competências, quer pela imposição de normativos legislativos que o

empurraram apenas para tarefas avaliativas dos seus pares, quer pela falta de informação na comunidade educativa não contribuíram para a aceitação natural deste cargo no sistema escolar Português.

É necessário ainda compreender os diferentes patamares de responsabilidade e dinâmicas na Supervisão, diferentes tipos de Supervisor e de diferentes papéis.

Pohland e Cross, citados por Garmston et al. (2002), traçam o papel do Supervisor “como o de administrador, analista, agente da mudança, conselheiro, crítico e monitor/avaliador, com base em orientações administrativas, clínicas, tecnológicas, estéticas, humanísticas e de desempenho” (p. 28).

Por sua vez, Alarcão e Tavares consideram:

“o supervisor como alguém, com mais experiência e com conhecimentos mais consolidados, claros e refletidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é antes de mais um colega, um profissional que adota uma relação adulta de acolhimento, ajuda e formação numa relação dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, solidária, responsável” (2003, p. 58).

Defendem ainda que o Supervisor deve apresentar um amplo conhecimento e capacidades muito específicas, nomeadamente ao nível da liderança e das relações interpessoais. O Supervisor deverá ser alguém que acompanha a realização das tarefas, que proporciona as condições e estabelece em conjunto com os pares, objetivos e finalidades a atingir.

Fazer supervisão implica que o supervisor seja “alguém que se preocupa em ajudar a crescer como professores, alguém que proporciona aos seus alunos ambientes formativos estimuladores de um saber didático, alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino, estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 54) e em que as perspetivas do Supervisor e do Supervisionado confluem apenas para um único objetivo - melhorar o desempenho profissional e fazer refletir o mesmo no sucesso dos alunos e da escola.

Nesta linha perspetiva-se:

“o supervisor como uma pessoa, um adulto, em presença de outra pessoa, um outro adulto. Alguém que tem como missão facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do professor, mas que não vai fazê-lo como se este fosse um aluno do ensino básico ou secundário. Atento à riqueza e às inibições provenientes das suas experiências passadas, aos seus sentimentos, às suas perceções e à sua capacidade de auto-reflexão, o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 43).

Os processos de Supervisão devem caracterizar-se por uma relação interpessoal entre o Supervisor e o docente, tendo como objetivo desenvolver no docente as seguintes capacidades e atitudes:

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

Segundo Santos (2012, p. 145) “o supervisor tem a função de ajudar o supervisionado a adquirir competências nos domínios: do saber-fazer, do saber-ser e do saber-avaliar/refletir, de modo a promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional”, podendo ser resumido no seguinte quadro:

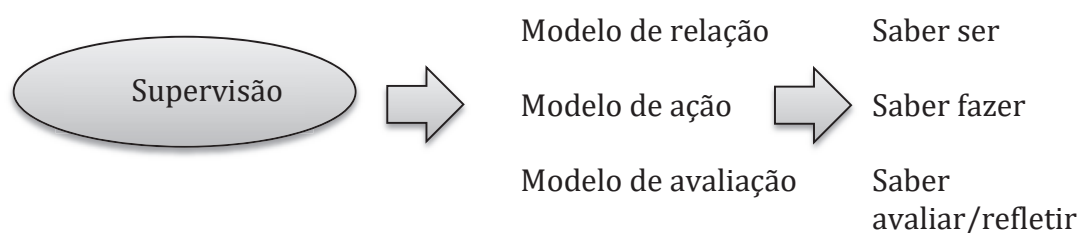


Figura 5. Finalidade da Supervisão (Adaptado de Santos, 2012, p. 145)

Para que o processo supervisivo tenha sucesso, a clarificação das funções do supervisor são muito importantes:

- i. informar de forma constante e atualizada o professor sobre o seu desempenho profissional;
- ii. questionar continuamente o que o rodeia, desenvolvendo o prático reflexivo em si e nos professores que acompanha;
- iii. sugerir novas ideias, soluções e mudanças de forma estimulante e não impositiva;
- iv. encorajar a melhoria do desempenho profissional;
- v. avaliar no seu sentido mais formativo, (Vieira,1993).

As funções atrás referidas devem efetuar-se “através de procedimentos de reflexão e de experimentação onde a capacidade de análise sobre a acção realizada leva ao melhoramento ou a novas estratégias de actuação e conseqüentemente da sua formação como professor e enriquecimento interpessoal” (ibidem, p. 11).

Como nos dizem Alarcão e Tavares (2003, p. 73), citando Mosher e Purpel (1972), o Supervisor é um profissional com:

- a) “sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas;

- b) capacidade de analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem;
- c) capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e de exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos;
- d) competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;
- e) “skills” de relacionamento interpessoal;
- f) responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação”.

Os mesmos autores identificam ainda dez categorias que marcam e definem o exercício das funções do Supervisor. A saber:

- a) “Prestar atenção- a forma como presta atenção e como a exprime em relação ao que o formando diz e faz;
- b) Clarificar- a forma como procura clarificar, compreender o pensamento do professor;
- c) Encorajar o professor a pensar em voz alta;
- d) Servir de espelho; como ajuda a encontrar soluções para resolver os problemas detetados e como as negocia com o formando orientando-o no seu caminho;
- e) Dar opiniões e expor os seus pontos de vista; ajudar a encontrar soluções para os problemas;
- f) Negociar. O supervisor desloca o foco da discussão do estudo das soluções possíveis para as prováveis ajudando a ponderar os prós e contra das soluções encontradas;
- g) Orientar o professor para o que deve fazer a estabelecer critérios para a organização do trabalho condicionar o formando no cumprimento das orientações definidas;
- h) Condicionar. O supervisor explicita as consequências do cumprimento ou não cumprimento das orientações;
- i) Estabelecer critérios. O supervisor concretiza o plano de ação, põe limites para a sua execução;
- j) Condicionar. O supervisor explicita as consequências do cumprimento ou não cumprimento das orientações” (p. 74-75).

As competências e as diferentes formas da conduta de um Supervisor definem o seu estilo de Supervisão que, para Glickman, referido em Alarcão e Tavares (2003, p. 75) pode ser - não-diretivo, de colaboração e diretivo, sintetizados no quadro abaixo:

**Quadro 4.** Estilos de Supervisão, segundo Glickman (1985)- Adaptado de Alarcão e Tavares (2003, p. 76)

Comportamentos Estilos de Supervisão	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de Espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar Soluções	Negociar	Orientar	Estabelecer critérios	Condicionar
Não-diretivo										
De colaboração										
Directivo										

Passando a explicar, de forma detalhada:

a) não-diretivo - se o supervisor adotar uma atitude dialogante e encorajadora, ajudando o professor a verbalizar opiniões, a tomar a iniciativa, a compreender e clarificar as ideias;

b) de colaboração - se procura emitir opiniões frequentes sobre a ação do professor, ajudando-o a encontrar soluções para os problemas, através de um processo de negociação que visa ponderar qual a melhor forma de resolver os problemas;

c) diretivo - se predominarem os comportamentos de orientação, em que o supervisor diz ao professor o que fazer e como fazer, concretizando um plano de ação e impondo limites para o seu cumprimento e explicitando as consequências do incumprimento.

Ser Supervisor também remete, frequentemente, para a ideia comum de ser dotado de uma “visão apurada”, tendo como principal qualidade uma “super-visão” que lhe permita observar a ação que decorre dentro e fora da sala de aula, para conseguir captar a totalidade dos acontecimentos.

Mas as competências de um supervisor vão mais além. Os professores Supervisores deverão ser “intelectuais transformadores” (Giroux, 1988), citado em Alarcão e Tavares (2003, p. 149), mais experientes, formados nas áreas que envolvem a Supervisão cabendo-lhes as funções principais de regulador, de prestar ajuda aos supervisionados e à organização escolar, devendo ajustar os seus procedimentos às características dos docentes no sentido de contribuir para o desenvolvimento das capacidades atrás referidas.

A adoção de metodologias de formação reflexiva e colaborativa por parte dos nossos docentes tem que ser progressiva, requer paciência e os resultados não são visíveis a curto prazo. Como diz Alarcão (1994), citando Paulo Freire (1972) a formação é um *fazer permanente* (...) que se refaz constantemente na acção. Para se ser, tem de se estar sendo.

Assim, Supervisor e Supervisão devem ser encarados numa perspectiva formativa e reguladora, baseada numa relação recíproca de confiança, para que o professor seja interveniente, responsável e ativo no seu processo de desenvolvimento.

Em síntese:

“Só uma atitude verdadeiramente reflexiva, ao lado de um saber tácito de experiência criticamente feita, permite ser um supervisor inteligente, co-construtivo, inovador, flexível, psicológica e profissionalmente desenvolvido, isto é, ter a visão superior (...) e ser capaz de actuar na complexidade dos contextos de formação, identificando e ajudando na solução dos problemas, sem se apresentar ou deixar que o concebam como a figura que sabe tudo e de quem se espera que tudo comande” (Alarcão, 1995, p. 7).

## 7. O Trabalho Colaborativo

No mundo globalizado em que vivemos e onde as mudanças ocorrem a um ritmo vertiginoso deixando-nos cada vez mais longe uns dos outros, não fugindo a esta regra a organização escolar, torna-se imperioso que a comunidade educativa encontre formas de minimizar esse desconforto.

Neste cenário, o perfil docente não pode deixar de se reconstruir para dar resposta a necessidades pessoais e organizacionais, onde as estratégias adotadas de aquisição e atualização do conhecimento profissional científico, pedagógico e didático, possam ser capitalizados para o Trabalho Colaborativo interpares.

Como afirma Alarcão (2014), citando Hargreaves (1998) “um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” (p. 22).

Para Fullan e Hargreaves (2001), a sociedade do conhecimento é uma sociedade de aprendizagem, em que o êxito educativo e inovação contínua nos processos de ensino-aprendizagem estão diretamente dependentes da capacidade dos professores de continuarem, eles próprios, a aprender.

Nesta linha de pensamento, os mesmos autores aconselham, “uma vez que os professores enfrentam expectativas cada vez maiores e mais latas relativas ao seu trabalho, bem como uma progressiva saturação de inovações e reformas, é importante que trabalhem e planifiquem mais colaborativamente com os seus colegas, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências, em vez de tentarem lidar sozinhos com as exigências” (p. 21).

O Trabalho Colaborativo pode ser uma das estratégias a adotar, tornando-se mais fácil a sua resolução em conjunto que individualmente, promovendo mudanças e inovações, “as dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente” (Roldão, 2008, p. 27).

Acreditamos que o Trabalho Colaborativo possa ser a chave para a implementação dessas mudanças educativas, contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. “Ninguém é uma ilha. Não nos desenvolvemos isoladamente, mas sim através das nossas relações, especialmente as que mantemos com aqueles que são significativos para nós” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 71).

As organizações escolares são comunidades com características muito específicas, com uma cultura organizacional muito própria. Hargreaves (1994) define as culturas dos professores como “as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigados a lidar com exigências e constrangimentos semelhantes, ao longo de muitos anos” (p. 185).

A cultura dos professores pode ser estudada através dos principais modos de trabalho privilegiados por estes e da forma como se processam as relações entre eles. Hargreaves (1998) aponta como culturas docentes, cada uma com repercussões diferentes no trabalho que desenvolve: a cultura do individualismo e as culturas colaborativas, de colegialidade artificial e de balcanização.

## 7.1. Desenvolvimento do Trabalho Colaborativo

Em todas as escolas existem docentes que formal ou informalmente desenvolvem trabalho em equipa, discutindo, refletindo sobre estratégias de ensino, sobre os métodos, materiais e partilhando experiências, levando a um maior desenvolvimento humano e profissional dos docentes e consequentemente à melhoria da qualidade da aprendizagem dos seus alunos.

Começa a ser prática usual o incentivo aos professores a colaborarem entre eles, dentro e fora da sala de aula, uma vez que “as culturas colaborativas exprimem-se em todos os aspectos da vida da escola: nos gestos, nas brincadeiras, e nos olhares que sinalizam simpatia e compreensão; no trabalho árduo e no interesse pessoal; (...) na manifestação pública dos elogios, do reconhecimento e da gratidão e na partilha e discussão de ideias e de recursos” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 89).

Há muito que o Trabalho Colaborativo deixou de ser algo “(...) para satisfazer uma moda ou necessidade” (Gourgand, 1980, p. 11).

Cada vez mais se exige aos nossos docentes que trabalhem em equipa, discutindo e refletindo, uma vez que:

“ a escola enriquece quando é possível que, entre pares, se convoquem saberes diferenciados e, eventualmente, funções e papéis diferenciados; a escola enriquece ainda quando é possível encontrar actores educacionais que possam trazer para o processo colaborativo de construção da qualidade na escola o valor acrescentado de outros saberes e de outras funções, para desafiar o monolitismo das respostas com que os sistemas educativos enfrentaram as situações no quotidiano escolar que a sociedade pós-moderna lhes tem vindo a colocar” (Formosinho, 2002, p. 12).

Roldão (2007) reforça a ideia que o Trabalho Colaborativo se estrutura “essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p. 27).

Contudo para que exista Trabalho Colaborativo consistente e duradouro este têm que ir além da planificação conjunta e das relações interpessoais de apoio e “abranger o trabalho conjunto, a observação mútua e a inquirição reflexiva focalizada” (...) onde se analisam “criticamente as práticas existentes, procurando melhores alternativas e

trabalhando em conjunto, arduamente, para introduzir alterações e avaliar o seu valor” (Roldão, 2007, p. 102), sendo desejável que os professores se predisponham a introduzirem essas mesmas tarefas inovadoras na sua prática para seu crescimento pessoal e profissional, para o sucesso dos seus alunos e ainda para a eficácia da organização educativa.

A colaboração e o Trabalho Colaborativo além de um processo é também um meio para a concretização de um trabalho conjunto, com finalidades, que implica uma atitude de abertura aos outros e ao próprio trabalho, com dinâmicas específicas e renovadas interações. Alarcão e Canha (2013) resumem esta ideia, apresentando-a na seguinte figura:

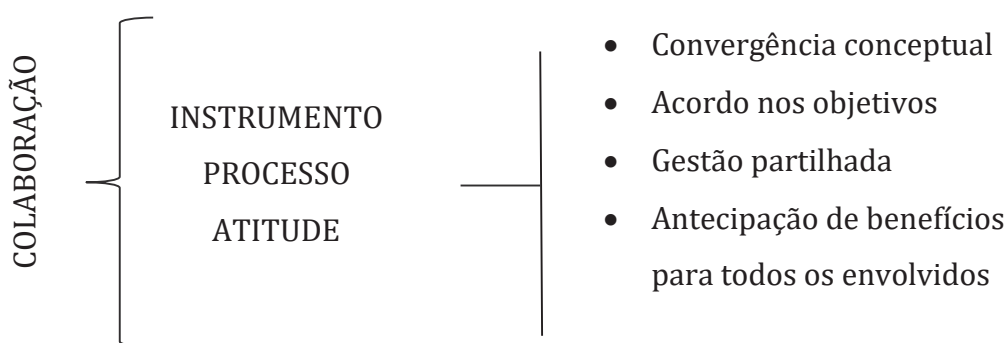


Figura 6. Colaboração: um conceito a três dimensões (Alarcão & Canha, 2013, p. 48).

Contudo, torna-se importante realçar que a segurança no saber profissional e a forma como conduzimos a nossa prática são fatores que promovem e facilitam o Trabalho Colaborativo. A este respeito Serrazina (1999) refere que

“a mudança nas práticas parece ocorrer quando os professores ganham autoconfiança e são capazes de reflectir nas suas práticas. Isto pressupõe um elevado grau de consciencialização que os ajude a reconhecer as suas falhas e fraquezas e a assumir um forte desejo de as ultrapassar. Estas coisas levam tempo e os professores têm de ser persistentes” (p. 163).

Ou ainda como dizem Fullan & Hargreaves (2001, p. 34)

“por mais nobres, sofisticadas e iluminadas que possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas não terão quaisquer efeitos se os professores não as adoptarem na sua própria sala de aula e não as traduzirem em práticas de ensino eficazes.”

A colaboração e Trabalho Colaborativo não consistem em pôr pessoas a trabalhar em conjunto, “a construção das culturas colaborativas implica uma longa viagem de desenvolvimento: não existem atalhos fáceis para lá chegar. (...) Não se desenvolvem rapidamente pelo que se podem tornar pouco atrativas para quem quer efeitos imediatos” (Fullan & Hargreaves 2001, p. 102).

Para se estar na presença de Trabalho Colaborativo ou formas de colaboração é necessário que estejam presentes algumas características específicas, tais como:

- ✓ “que se realizem de forma frequente, regular e sistemática;
- ✓ e que abranjam um número considerável de colegas, “trabalhar em equipe é, portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional” (Perrenoud, 2000, p. 81).

Araújo e Henriques (2005) acrescentam cinco características que o Trabalho Colaborativo necessita para ter sucesso:

- ✓ “Comunicação- existe a necessidade de todos os elementos comunicarem, em voz alta, abertamente, com verdade e, se necessário, até com confrontação, o que muitas ajuda e permite o estabelecimento de um clima de confiança e respeito mútuos;
- ✓ Confiança- a confiança mútua é de extrema importância no seio do grupo, pois sem ela a comunicação não se revestirá de grande sucesso;
- ✓ Responsabilidade coletiva- numa alusão à imagem do punho cerrado, não deverão existir dedos abertos a apontar a nenhum elemento, sendo que os erros deverão ser assumidos por todos. Num trabalho colegial Ou ganham todos, ou perdem todos;
- ✓ Preocupação com os outros- após a deteção do erro, é fundamental que todos os elementos se preocupem com quem errou, sem juízos de valor, mas também consigo próprio, numa perspetiva reflexiva de melhoramento;
- ✓ Orgulho- quando cada um dos elementos, por si só, dá o melhor de si para com a equipa e o objetivo comum e o resultado da sua participação é positivo, deverá sentir orgulho da sua prestação no trabalho final” (p. 18).

Não é fácil introduzir na escola culturas do tipo colaborativo, onde as pessoas aprendem mutuamente, identificam preocupações e trabalham em comum na resolução de problemas. Fullan e Hargreaves, 2001, citando Nias et al., referem “não é fácil desenvolver estas culturas (...) para funcionar bem, elas precisam de um grau elevado de segurança e de abertura entre os seus membros. As culturas colaborativas são, muito claramente, organizações sofisticadas e delicadamente equilibradas, razão pela qual são muito difíceis de criar e ainda mais difíceis de manter” (p. 92).

## 7.2. Trabalho Colaborativo e Formas de Colaboração

A identidade dos professores constrói-se “transversalmente através da partilha de conhecimentos, hábitos de trabalho desenvolvidos na escola, na adesão aos valores, crenças, concepções e objetivos, mas também devem ser “perspectivadas, em termos de comportamentos e de práticas” (Lima, 2002, p. 20).

Mas, para se implementem culturas de colaboração e “Skills” colaborativos individuais é preciso levar as pessoas a interagirem entre si, visando a melhoria da sua prática, ao estabelecimento de relações de abertura e respeito mútuo, percebendo que

nem todos reagem da mesma maneira à mudança, aceitam e trabalham de igual forma, “é preciso que cada um encontre o seu espaço, proteja a sua parcela de fantasia, até mesmo de loucura” (Perrenoud, 2000, p. 81).

Porém, e apesar da complexidade que o trabalho colaborativo implica, “são múltiplas as vantagens que a introdução de uma cultura de colaboração pode trazer ao desenvolvimento organizacional das escolas, contribuindo para a clarificação do seu projecto/curricular, assim como ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, afectando ambas as dimensões a qualidade da educação proporcionada aos alunos” (Alonso, Magalhães, Portela & Lourenço, 2002, p. 206).

A colaboração e a colegialidade desempenham um lugar primordial no progresso da escola promovendo a reflexão entre pares, “fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências” procurando soluções “num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais” (Hargreaves, 1998, p. 209).

Little (1990), citado por Fullan e Hargreaves, (2001) identificou quatro tipos de relações colegiais entre os professores:

- 1) “Contar histórias;
- 2) Ajudar e fornecer apoio;
- 3) Partilhar;
- 4) Trabalho conjunto” (p. 87).

Porém, se a colaboração se “limitar à troca de pequenas histórias, à concessão de ajuda apenas quando esta é solicitada e à recolha das ideias existente, sem que sejam analisadas e desenvolvidas, ela pode limitar-se ao *status quo*” (ibidem, p. 87).

O trabalho conjunto cria interdependências fortes, responsabilidades partilhadas e uma maior disponibilidade para participar na revisão crítica do trabalho efetuado, “este é o tipo de trabalho e de cultura colaborativa que têm maior probabilidade de conduzir a progressos significativos” (Little, 1990, citada por Fullan & Hargreaves, 2001, p. 87).

Já para Perrenoud (2000)

“trabalhar em conjunto torna-se uma necessidade, ligada mais à evolução do próprio ofício do que a uma escolha pessoal, (...) há cada vez mais professores, jovens ou adolescentes, que desejam trabalhar em equipe, visando os níveis de cooperação mais ou menos ambiciosos. Alguns deles excluem radicalmente o trabalho solitário, outros são mais ambivalentes, mas vêm as vantagens de uma cooperação regular se esta lhes deixar uma autonomia suficiente” (p. 80).

Trabalhar em conjunto, como atrás foi referido, implica que se esteja perante características qualitativas específicas, que passa pelos objetivos, as estratégias, a observação e o feedback crítico entre pares, apoiada na atividade prática desenvolvida na sala de aula. Sem estes constituintes a colaboração arrisca-se a ser uma mera troca de ideias ou um simples apoio emocional.

As relações de trabalho em colaboração entre professores, segundo Hargreaves, (1998), tendem a ser “espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis:

- ✓ “Espontâneas – partem da vontade do grupo docente enquanto grupo social;
- ✓ Voluntárias - os professores não são obrigados a integrar-se neste tipo de trabalho, mas fazem-no porque reconhecem que vale a pena;
- ✓ Orientadas para o desenvolvimento – os professores juntam-se para desenvolver iniciativas próprias, ou para trabalhar sobre iniciativas que são apoiadas ou requeridas externamente, nas quais eles próprios estão empenhados;
- ✓ Difundidas no tempo e no espaço – o trabalho em conjunto, muitas vezes não é calendarizado e regulamentado administrativamente. Desenvolve-se de acordo com a vontade dos elementos da equipa. Grande parte deste trabalho consiste em encontros informais, breves mas frequentes;
- ✓ Imprevisíveis – os resultados da colaboração são muitas vezes incertos e dificilmente imprevisíveis, a menos que os seus elementos tenham interesses comuns e consigam produzir instrumentos para interpretar e analisar as situações profissionais em que atuam ou lhes permitam enriquecer a formação” (p. 216).

Mas o que se entende por colaboração, cooperação e colegialidade? Para Hord (1986), referido em Lima (2002), a cooperação e a colaboração são processos que importa distinguir, “na cooperação, as acções de cada indivíduo podem ser agradáveis para o outro, mas não resultam necessariamente em benefícios mútuos. Na colaboração, cada indivíduo participa com a sua parte num empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas” (p. 46).

Ainda segundo este autor a colaboração entre docentes representa uma forma mais ampla e profunda de trabalhar em equipa, do que a mera cooperação.

Na colaboração é desenvolvido um projeto comum em que todos beneficiam com os resultados obtidos, com responsabilidades partilhadas, decisões conjuntas abertamente discutidas e objetivos comuns.

Na cooperação cada um deles pode estabelecer os seus próprios objetivos e programas de ação de forma autónoma e diferenciada.

No que à colegialidade artificial diz respeito, o que a distingue das relações de colaboração, no entender de Fullan e Hargreaves (2001) são as seguintes:

- ✓ Regulada administrativamente – o trabalho em conjunto é uma imposição administrativa;
- ✓ Compulsiva - o trabalho em conjunto torna-se uma obrigação, como o treino com pares, o ensino em equipa e a obrigatoriedade de planificação em colaboração;
- ✓ Orientada para a implementação – os professores são obrigados a trabalhar em conjunto, tendo em vista implementar as ordens da direcção da escola ou, indiretamente as do Ministério;

- ✓ Fixas no tempo e no espaço – os encontros entre professores têm lugar em locais e tempos particulares, fazendo parte da regulação administrativa;
- ✓ Previsível – A colegialidade deve produzir resultados que se caracterizam por um grau de previsibilidade relativamente elevado.

Resumindo, a colegialidade artificial é caracterizada por um conjunto de ações formais e burocráticas que “não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis”, são determinadas externamente, assentando numa colaboração “forçada” e regulada administrativamente” (Hargreaves, 1998, p. 219).

No entanto, para Fullan e Hargreaves

“a colegialidade artificial é uma faca de dois gumes: tem possibilidades positivas e negativas, dependendo de como e quando é usada. Será positiva se for útil na preparação das relações colaborativas com os professores, e negativa, se for um mero substituto das culturas colaborativas os professores” (2001, p. 104).

Para os mesmos autores existem ainda outras formas de colaboração intermédia, que podem ser encaradas apenas como pontos de passagem na busca de formas mais ambiciosas. São elas:

- ✓ A balcanização – caracterizada pela existência de grupos distintos, competindo entre si, que lutam pela supremacia. Os docentes identificam-se com grupos específicos e são-lhes leais. Esta característica pode conduzir a existência de grupos que seguem caminhos opostos dentro da mesma escola;
- ✓ A colaboração confortável – caracteriza-se pela colaboração nas atividades, focalizando-se unicamente em alguns aspetos e pode ser circunscrita a alguns contextos. É uma colaboração que pode acontecer unicamente em determinadas disciplinas, foca aspetos imediatos, não se preocupa com planificações, não busca a reflexão.

As culturas balcanizadas podem conduzir “à pobreza da comunicação, à indiferença o que pode originar uma baixa continuidade na monitorização do progresso dos alunos e expectativas inconsistentes sobre o seu desempenho e comportamento” (Hargreaves & Fullan, 2001, p. 96).

Na colaboração confortável são comuns a partilha sobre estratégias de ensino, a troca de materiais de trabalho, a planificação conjunta dos conteúdos programáticos, ou a discussão construtiva sobre os normativos legais.

Contudo, esta forma de colaboração, por norma, exclui a observação mútua das aulas.

As discussões mais profundas sobre os princípios educativos ou sobre as dimensões éticas a prática docente, “não alcançam o propósito e o valor daquilo que se ensina e como se ensina”, ou seja é “uma colaboração que não abarca os princípios da prática reflexiva sistemática” (Hargreaves & Fullan, 2001, p. 100).

De acordo com Pereira, Costa e Neto-Mendes (2004) podemos caracterizar ainda outras formas de colaboração, tais como:

- ✓ “A planificação em colaboração;
- ✓ O treino com pares;
- ✓ O diálogo profissional;
- ✓ A investigação-ação em colaboração;
- ✓ As reuniões;
- ✓ A conversa informal sobre os alunos na sala dos professores;
- ✓ As atitudes informais de convívio;
- ✓ A ajuda entre colegas;
- ✓ Os conselhos relativos a determinadas ações educativas” (p. 148).

O Trabalho Colaborativo pode e deve ser encarado como “uma atitude que nos permite, manter-nos disponíveis, abertos a ideias novas, prontos a mudar de hábitos, a inovar, abertos aos outros, atentos às suas sugestões (...) (Gourgand 1980, p. 17), “não se coopera para, ou por, cooperar. Cooperar-se para se ampliar as possibilidades de sucesso face a uma determinada tarefa” (Trindade, 2002, p. 39).

Ou como referem Hargreaves e Fullan (2001)

“as colaborações eficazes operam no mundo das ideias, analisando criticamente as práticas existentes, procurando melhores alternativas e trabalhando em conjunto, arduamente para introduzir alterações e avaliar o seu valor. Acreditamos que no futuro este é um dos desafios-chave que se colocam ao trabalho colaborativo e ao desenvolvimento profissional” (p. 102).

### **7.3. Vantagens e Constrangimentos do Trabalho Colaborativo**

Roldão (2007, p. 27) sublinha que o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração”.

Para que as vantagens no Trabalho Colaborativo sejam perceptíveis os docentes têm de orientar as suas tarefas e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo para que, permitam:

- ✓ “Alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens pretendidas);
- ✓ Ativar, o mais possível, as diferentes potencialidades de todos os participantes (...) de modo a envolvê-los e a garantir que a atividade produtiva não se limita a alguns;
- ✓ Ampliar o conhecimento construído por cada um, pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros” (idem).

O trabalho colaborativo possibilita “o desenvolvimento do pensamento complexo e competências cognitivas de pensamento crítico e metafórico, aplicação de

aprendizagem, memória a longo prazo, estratégias cognitivas de resolução de problemas, de conservação, desenvolvimento de “skills” sociais de negociação e comunicação, resolução de problemas e de conflitos, “feedback”, ajustamento psicológico, interdependência, “skills” necessários às mudanças de grupo e da organização” (Johnson & Johnson 1992, citado por Caetano, 2003, p. 20).

A este respeito, Fullan e Hargreaves (2001) acrescentam que “as culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho - que de outro modo teriam de ser enfrentadas em isolamento - estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos” (pp. 90-91).

Pode-se colaborar por colaborar, a “colegialidade artificial”, imposta por outrem, pode afastar os docentes de atividades válidas com os seus alunos, podendo “reduzir a inovação e as soluções imaginativas dos problemas individuais, pois a susceptibilidade à inovação mais recente e o “pensamento de grupo” acabam por dominar” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 25).

E, como atrás foi referido, o trabalho individual tem também os seus momentos válidos, “a solidão pode ser uma fonte de sentido e criatividade pessoais” (idem, p. 26).

Ou ainda como apontam Fullan e Hargreaves, (2001) “ ao procurarmos eliminar o individualismo (...) não devemos erradicar, com ele, a individualidade (a expressão dos desacordos, a oportunidade de desfrutar da solidão e a experiência de um sentido pessoal). A individualidade continua a ser a chave da renovação pessoal, que, por sua vez, constitui a base da renovação coletiva” (p. 81).

Alguns professores aceitam o isolamento, “muitos docentes evitam frequentemente o contacto com os outros colegas, na medida em que usam as suas salas como refúgio” (Flinders, 1998, citado por Lima, 2002, p. 37), no entanto, e apesar dos ganhos que podem obter ao colaborarem com os colegas, também pressentem que podem perder, “na medida em que as suas práticas e competências ficam expostas aos olhares críticos dos seus pares” (Lima, 2003, p. 10).

Para Cosme e Trindade (2002) são duas as causas da resistência que alguns professores apresentam, para a necessidade de um trabalho de equipa, designadamente:

- ✓ A necessidade dos professores preservarem uma certa imagem pública de si próprios, quer como pessoas quer como profissionais;
- ✓ E o modo como os professores foram desenvolvendo esquemas conceptuais sólidos que, lhes permitem interpretar e atribuir um significado aos comportamentos e discursos dos outros.

Cosme e Trindade (2002) referem ainda como sentimentos que podem contribuir para a resistência dos docentes à constituição de espaços de partilha profissional, o medo, o dilema da ordem e a solidão ambígua.

- i. “O medo do julgamento dos colegas ou da exposição aos olhos dos outros, sem se saber até que ponto se respeitou ou não, o que se julga ser os padrões do educativamente correto;
- ii. O dilema da ordem enquadra-se no mesmo tipo de postura defensiva. Como confessar publicamente que nem sempre se consegue sem falhar ou que não se sabe lidar com muitos dos imprevistos que quotidianamente surgem;
- iii. A solidão ambígua resulta da estratégia de ocultação da insegurança e das incertezas profissionais, que muitas das vezes são entendidas como manifestações de incompetência” (pp. 103-104).

Estes autores defendem que “a possibilidade de as resistências ao trabalho em equipa diminuírem, depende, sobretudo da satisfação que se sinta neste tipo de trabalho, dos resultados que se obtenham ou da consolidação de um conjunto de rotinas relacionais e pedagógicas entre os docentes” (ibidem, p. 109).

Segundo Fullan e Hargreaves (2001),

“a colaboração eficaz nem sempre é fácil: ela implica um certo grau de dificuldade e, até de desconforto, em certas ocasiões. As relações amistosas e confortáveis e um ambiente de confiança e de abertura são, certamente, necessários para fornecer uma base de segurança sobre a qual se possam desenvolver processos de inquirição mais complexos. Mas, para atingir o cerne da mudança fundamental, profunda e duradoura, os esforços de aperfeiçoamento precisam de se mover para além da tomada de decisões e da planificação cooperativas e das relações interpessoais de apoio, para abranger o trabalho conjunto, a observação mútua e a inquirição reflexiva focalizada” (p. 102).

Já para Zabalza (1998)

“é através da troca e do apoio comum que as ligações necessárias surgem e os obstáculos podem ser ultrapassados; deste modo, julgamos poder afirmar que as dinâmicas colaborativas entre os docentes somente acontecem por desejo e escolha pessoal e não por imposição. Uma efetiva participação educativa passa pela modificação da atitude individualista do docente e pelo estabelecimento do respeito pelo trabalho dos parceiros pedagógicos” (p. 16).

Os conflitos que possam surgir dentro da escola “são de diversas naturezas e ainda podem ser amplificados ou reduzidos por vários fatores dos quais destacamos: a comunicação perturbada, as deficientes condições de trabalho, a mobilidade dos professores e a falta de formação específica” (Benavente 1993, pp. 119-120).

Os professores necessitam de

“saberes sólidos, quer no plano do objeto da aprendizagem, quer dos sujeitos, quer da relação entre ambos e de ambos com os seus contextos, capazes de ser inteligentemente mobilizados na acção, em cada acção, são os elementos sem os quais não existe saber docente que possa considerar-se profissional, isto é, caracterizador e sustentador da especificidade do seu exercício” (Roldão 2008, p. 183).

É importante que os docentes decidam em conjunto os modos e as formas como irão trabalhar “o que requer a colaboração na planificação das aulas, a realização de docência em conjunto, o estudo inter-grupos das estratégias e sua eficácia, a

observação mútua e a inter-supervisão crítica entre os professores, a colegialidade nas decisões, a prestação de contas colectivas e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados obtidos” (Roldão 2007, p. 29).

Shulman e Shulman (2004), citados por Roldão (2007, p. 26) defendem que a ideia de aprendizagem como processo formativo requer “a sua ancoragem na reflexão colectiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da acção docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de acções de ensino em formatos partilhados.”

Recentes investigações revelam objetivamente que a colaboração entre os docentes só apresenta uma melhoria da qualidade educativa se envolver uma reflexão conjunta profunda, o debate construtivo interpares sobre os objetivos, as estratégias e os procedimentos pedagógicos através dos quais a prática docente é realizada.

O trabalho colaborativo para poder promover o desenvolvimento profissional dos Educadores deve abarcar a observação de aulas e feedback crítico entre pares, realizar-se de forma regular, frequente e sistemática, envolvendo um número considerável de colegas.

Por seu lado, Caria (1997, p. 354), citado por Lima (2003, p. 27) menciona que “a maior parte dos professores reconhece saber muito pouco sobre o que os colegas fazem nas suas aulas, pelo facto de nunca terem observado, e que as questões de carácter mais especificamente pedagógico são deixadas à esfera de liberdade privada de cada professor”.

Hargreaves (1998, p. 212) corrobora esta ideia referindo “que é rara a colaboração ao nível da sala de aula, que existem poucos exemplos de *feedback crítico* sobre o ensino e que a colaboração entre professores se restringe, frequentemente, à planificação de unidades novas de trabalho.”

Por seu lado, Day (2004) afirma que só há colaboração docente quando os professores “falam sobre a prática, se observam uns aos outros na prática, trabalham juntos no planeamento, na avaliação e na investigação sobre o ensino e a aprendizagem e ensinam uns aos outros as coisas que sabem sobre o ensino, a aprendizagem e a liderança (pp. 193-194).”

Apesar de, comprovadamente, a prática colaborativa trazer aspetos positivos à organização escolar, não deixa também de apresentar alguns constrangimentos.

Segundo Hargreaves, (1998), “o individualismo é encarado como uma consequência de condições e constrangimentos organizacionais complexos e são estes que devemos ter em conta, se o quisermos remover” (1998, p. 192).

Alguns professores continuam a isolar-se na sua sala de aula, não se tornando difícil descortinarmos situações de individualismos nas escolas, bastando para tal observar a acção de alguns docentes, nomeadamente:

“Quando os professores receiam partilhar ideias e sucessos, com medo de serem considerados exibicionistas; quando mostram relutância em contar aos outros uma nova ideia, com medo que estes a possam roubar e retirar daí vantagens pessoais; quando eles, novos ou velhos, receiam pedir ajuda porque poderiam ser considerados menos competentes; quando um educador utiliza uma mesma abordagem, ano após ano, embora ela não esteja a resultar” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 75).

Para Hargreaves (1998), a maior parte desses constrangimentos estão relacionados com o tempo que os professores dispõem para trabalhar em conjunto, a falta de hábitos de colegialidade entre estes, e ainda a ausência de um entendimento comum e claro sobre o que é a colaboração, uma vez que existem diferenças de valores e crenças entre os professores envolvidos.

Outro constrangimento está no facto de, como aludem Fullan e Hargreaves, (2001) a colaboração não se desenvolver tão rapidamente como seria desejável, ser de difícil sustentação no tempo e no espaço. Acresce ainda a imprevisibilidade das suas consequências, que leva a que surjam sentimentos de insegurança por parte de alguns docentes.

Fullan e Hargreaves (2001) concluem que muitas formas de colegialidade são “superficiais, parciais e até contraproducentes” e que (...) “as culturas colaborativas fortes não são possíveis sem um desenvolvimento individual igualmente forte” (p. 109).

A esta ideia Alarcão (2000) acrescenta que “a multiplicidade de funções a exercer hoje na escola pelos professores e a sua necessária articulação sistémica implica que o professor já não possa ser formado apenas no isolamento da sua sala ou da sua turma. Ele é membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada” (p. 18).

Após o exposto somos levados a concordar que “não se impõe uma cultura a um grupo social. Esta desenvolve-se no decurso da interacção social” (Morgan 1992, citado por Teixeira, 1995, p. 75), e que “os professores são, de facto, a chave da mudança. Sem eles não haverá qualquer progresso” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 143).

## Capítulo II - Metodologia

### 1. Metodologia da Investigação

A pesquisa assumiu um carácter qualitativo e teve como referência uma abordagem metodológica de investigação-ação, por considerarmos ser a metodologia que melhor se enquadra ao desenvolvimento desta investigação.

A investigação-ação é

“ (...) um procedimento essencialmente in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. (...) o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas...), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso” (Cohen & Manion, 1989, citados por Bell, 1997, p. 21 ).

O propósito da investigação-ação “é resolver problemas de carácter prático, através do emprego do método científico. A pesquisa é levada a cabo a partir da consideração da situação real. Não tem como objectivo a generalização dos resultados obtidos e portanto o problema do controlo não assume a importância que apresenta noutras investigações” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 210).

Nesta investigação realizámos um estudo de caso, “frequentemente associado à investigação-acção” (Abrantes, 2005, p. 143) que “visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um acontecimento, de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa situação contextual específica, que é o seu ambiente natural” (Sousa, 2005, p. 137)

O estudo de caso, por si só não é uma metodologia de investigação específica, mas antes uma estratégia. Bell diz-nos que,

“(...) a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso e é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo” (1997, pp. 22-23).

Fortin (1999, p. 165) afirma que, o que caracteriza um estudo de caso “(...) é a subtilidade com a qual é possível acumular dados sobre um caso particular (...)”, neste particular sobre as representações dos docentes, participantes no estudo, sobre Supervisão Colaborativa, Papel do Supervisor e Trabalho Colaborativo.

## 1.1. Técnicas de Recolha de Dados

De acordo com Bell (1997, p. 23) “as técnicas de recolha de informação seleccionadas são aquelas que se adequam à tarefa” e Yin indica-nos seis fontes distintas para a recolha de evidências: “documentos, registos em arquivos, entrevista, observação directa, observação participante e artefactos físicos” (2005, p. 109).

O objetivo das técnicas de recolha de dados é saber “o quê” e “como” vão ser recolhidos os dados, que instrumentos vão ser utilizados, quais são as questões essenciais que podem contribuir para a qualidade científica dos resultados e das conclusões da investigação (Almeida & Freire, 1997).

O processo de investigação foi previamente planeado, determinado o método de investigação a seguir bem como seleccionados os instrumentos de recolha de dados.

De acordo com Almeida e Freire (2007, p. 82) “um plano de investigação deve ser “adequado e rigoroso” isto é, deve assegurar que os procedimentos ajustam-se à natureza do problema e aos objectivos do estudo.”

Segundo Bogdan e Biklen (1994), existem três grupos de métodos de recolha de dados que se podem utilizar como fontes de informação nas investigações qualitativas: observação, o inquérito, o qual pode ser oral (entrevista) ou escrito (questionário) e análise de documentos.

“O termo dados, refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. Os dados incluem matérias que os investigadores registam activamente, tais como transcrições de entrevista e notas de campo referentes a observações participantes. (...) Os dados são simultaneamente dados e pistas.” (idem, p. 149)

Como atrás foi referido a investigação que iremos realizar é de natureza qualitativa e a abordagem é um estudo de caso. Neste tipo de estudo, como referem Bogdan e Biklen (1994), “a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (...) ou nalgum aspecto particular dessa organização” (p. 90).

Nesta investigação foram utilizadas as seguintes técnicas de investigação:

- ✓ Inquérito por entrevista e questionário;
- ✓ Observação;
- ✓ Análise documental.

Tal como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 51), “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”.

Estes mesmos autores identificam ainda cinco características que uma investigação qualitativa poderá possuir:

- a) “A fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;

- b) Os dados recolhidos são na sua essência, descritivos;
- c) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos;
- d) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva;
- e) É dada especial importância ao ponto de vista dos participantes” (p. 47).

Este modelo de investigação também tem algumas limitações, sendo a objetividade a maior delas. Estas limitações podem resultar para Bogdan e Biklen (1994) da pouca experiência, da falta de conhecimentos e de sensibilidade do investigador.

O processo de recolha de dados decorreu ao longo do ano letivo 2014/2015, mais concretamente, entre março e julho de 2015, conforme cronograma (Anexo 1).

### 1.1.1. A Entrevista

O inquérito por entrevista proporciona “o acesso ao que está dentro da cabeça de uma pessoa, (...) é possível medir o que uma pessoa sabe (informação do conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências), o que pensa (atitudes e crenças)” (Tuckman, 2002, p. 307).

Esta técnica permite obter dados descritivos sobre os significados que os entrevistados atribuem a um determinado fenómeno e, por isso, pode “constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou pode ser utilizada em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Esta ideia é corroborada por Ludke e André (1986, p. 49) quando referem que “ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a colheita de dados.”

A opção pelo uso da entrevista deu-nos a possibilidade de recolher “dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (Estrela, 1994, p. 342). Constituiu-se um método adequado, uma vez que queríamos analisar o “sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc...” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 193).

A aplicação das entrevistas “exige uma preparação muito cuidadosa dos entrevistados, tanto a nível do conhecimento, como dos comportamentos necessários [do entrevistador] face ao entrevistado” (Pardal & Correia, 1995, p. 64). Ludke e André (1986) defendem ainda o cuidado e a exigência a ter em qualquer tipo de entrevista pelo entrevistador no que diz respeito à garantia do sigilo e ao cumprimento e conveniência do local e horários marcados.

Em função das características do mecanismo utilizado para registar as informações fornecidas pelo entrevistado, Afonso (2005) distingue três tipos de entrevistas: estruturada, não estruturada e semiestruturada.

Na presente investigação, optámos pela entrevista semiestruturada uma vez que é a que melhor se adequa ao problema a estudar, dando maior liberdade de opinião às entrevistadas, permitindo obter o máximo de informação, possibilitando-nos simultaneamente compreender as suas conceções e os significados que estas lhes atribuem.

#### O guião da entrevista semiestruturada

“deve ser construído a partir das questões de pesquisa e unidades de análise do trabalho de investigação. Tem uma estrutura típica com carácter matricial, em que a entrevista é organizada por objetivos, questões e itens ou tópicos. A cada objetivo corresponde uma ou mais questões e a cada questão correspondem vários itens ou tópicos, que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação às perguntas” (Afonso, 2005, pp. 97-98).

Para a elaboração dos tópicos do guião da entrevista foi tido em linha de conta a revisão da literatura, os resultados de um breve estudo exploratório (quadro 5) que serviu de base à construção dos mesmos, testados com uma Educadora de Infância conhecida, (que não foi considerada para efeito de análise de conteúdo), de modo a se detetarem a existência de falhas nos mesmos.

**Quadro 5.** Guião da entrevista do estudo exploratório

<b>Objetivos</b>	<b>Dimensões e Temas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista.</li> <li>- Motivar o entrevistado.</li> <li>-Comunicar sobre a natureza do estudo e os seus objetivos;</li> <li>-Garantir a confidencialidade dos dados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relembrar o tema do trabalho.</li> <li>-Agradecer a ajuda e colaboração.</li> <li>-Assegurar a confidencialidade das informações prestadas.</li> <li>-Garantir o feedback das conclusões.</li> <li>- Obter o consentimento para o registo áudio da entrevista.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Questionar sobre o conceito de Supervisão</li> <li>-Compreender as finalidades, metodologias e instrumentos utilizados para Supervisão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-O que se entende por supervisão?</li> <li>Recolher elementos que permitam conhecer as conceções do entrevistado sobre:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) As funções e atitudes que um supervisor deve ter;</li> <li>b) Contributos da supervisão para melhoria de professores e alunos.</li> </ul> </li> <li>- O objetivo da supervisão pedagógica;</li> <li>- Contexto em que é realizada a supervisão pedagógica;</li> </ul>

	<p>-Atitude dos docentes (supervisores/supervisionados) perante a supervisão pedagógica;</p> <p>- Benefícios e debilidades/constrangimentos à supervisão pedagógica;</p>
<p>- Conhecer dimensões profissionais da função do supervisor</p> <p>-Refletir sobre o perfil do supervisor em duas grandes dimensões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A dimensão técnica</li> <li>▪ A dimensão atitudinal</li> </ul>	<p>-O que é ser supervisor</p> <p>-Quem supervisiona ou quem deve supervisionar a prática pedagógica.</p> <p>-Funções atribuídas ao supervisor pedagógico.</p> <p>-Competências do supervisor pedagógico</p> <p>-Formação do supervisor pedagógico;</p> <p>-Relação Pedagógica entre o supervisor pedagógico e os docentes supervisionados;</p>
<p>- Conhecer conceitos e características do trabalho colaborativo</p> <p>- Enumerar aspetos promotores do trabalho em equipa</p>	<p>-Conceções sobre trabalho colaborativo, prática reflexiva e desenvolvimento profissional</p>

Para a elaboração final do guião de entrevista, a realizar às duas Educadoras de Infância, foi ainda tido em conta um conjunto de referências empíricas sobre a temática, sendo considerados os mesmos temas geradores previamente definidos nas questões de investigação.

Do guião da entrevista final (Anexo 2) constam sete blocos temáticos: legitimação da entrevista; Caracterização dos Educadores de Infância; problematização da temática Supervisão Pedagógica; problematização relativa ao Supervisor; Indicação de expectativas e/ou preocupações em relação à Supervisão Pedagógica; Trabalho Colaborativo- conceções sobre trabalho colaborativo, prática reflexiva e desenvolvimento profissional; Agradecimentos e Garantia de Confidencialidade.

Antes da realização das entrevistas foi assinado um documento onde se estabeleciam as regras da realização da entrevista (Anexo 3).

As duas entrevistas foram audiogravadas e transcritas. Posteriormente, estas transcrições foram devolvidas aos entrevistados para possíveis correções. A transcrição da entrevista possibilita uma análise e comparação dos documentos, nomeadamente no que diz respeito à categorização de dados e à sua interpretação.

O conteúdo destes protocolos foi minuciosamente analisado. Foi a fase da análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (2009, p. 33), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que

permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens”.

Para Sousa (2005, p. 265) a análise de conteúdo é essencialmente:

“Uma análise estrutural, em que se procura, em documentos de natureza variada, através de operação de disjunção e conjunção, entender a sua organização estrutural para, a partir daí efectuar inferências que levem ao real conteúdo manifesto e não apenas aparente. (...) Analisar o conteúdo é procurar ultrapassar a superfície penetrando no interior para descobrir o conteúdo profundo, o significado verdadeiro”

Na presente investigação, a análise de conteúdo das duas entrevistas realizadas percorreu as etapas referidas por Bardin (2009, p. 95): “a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

A análise consistiu na elaboração de uma grelha de análise, de modo a verificar se a adequação das categorias com rigor ao material recolhido e aos objetivos do estudo. Tentámos respeitar o mais fielmente possível, as ideias expressas pelos Educadores de Infância.

### **1.1.2. Inquérito por Questionário**

O inquérito por questionário como técnica de investigação, apresenta ao inquirido um conjunto de questões escritas que pretendem conhecer as suas opiniões, as suas representações, e as suas crenças, sobre determinado assunto em estudo, identificando de forma específica nas questões de investigação.

As questões podem ser de resposta aberta, de resposta fechada e mista.

As questões de resposta aberta permitem ao inquirido uma maior liberdade de expressão uma vez que lhe permite elaborar a resposta com as suas próprias palavras.

Nas questões de resposta fechada, o inquirido seleciona a opção, de entre as apresentadas a que mais se adequa à sua opinião.

Os inquéritos por questionário podem ainda ter duas variantes. Podem ser de “administração indirecta quando o próprio inquiridor o completa a partir das respostas que lhe são fornecidas pelo inquirido ou poderão ser de administração directa quando é o próprio inquirido que o preenche” (Quivy & Champenhoudt, 1992, p. 190).

Esta técnica de recolha de dados, segundo Almeida e Pinto (1995), para além de outras tem a vantagem de permitir que as pessoas respondam no momento que lhes pareça mais apropriado e não expõe os inquiridos sob influência do inquiridor.

Na elaboração do questionário privilegiámos as questões de resposta aberta. O questionário (Anexo 4) é constituído por sete questões relacionadas com:

- ✓ avaliação do modelo de supervisão experienciado;
- ✓ dificuldades sentidas;
- ✓ aspetos importantes no modelo de supervisão implementado
- ✓ conciliação de papéis;

- ✓ perfil do supervisor pedagógico;
- ✓ influência do trabalho colaborativo no percurso profissional;
- ✓ exequibilidade do processo de supervisão

As questões constantes do questionário foram selecionadas de acordo com os conceitos abordados na revisão da literatura e estão relacionadas com os resultados das entrevistas e da observação da prática letiva.

Este questionário foi aplicado a duas Educadoras de Infância participantes no estudo, para conhecer a sua opinião sobre o processo de Supervisão Pedagógico experienciado.

Os questionários foram aplicados em agosto de 2015 e os dados obtidos analisados. Os dados recolhidos foram tratados e analisados através da análise de conteúdo, tendo sido construída para o efeito uma grelha.

### 1.1.3. A Observação

A observação assume um papel muito importante num trabalho de natureza investigativa, “não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador” (Pardal & Correia, 1995, p. 49).

Esta técnica de recolha de dados possibilita um registo de comportamentos que posteriormente são interpretados à luz das questões de investigação.

Afonso (2005, p. 91) descreve a observação como uma técnica de recolha de dados “particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários”

Para Damas e Ketele (1985, p. 11) a observação “é concebida em função de um quadro teórico de referência... é um processo orientado por um objetivo terminal ou organizador do próprio processo de observação ... observar é lançar um olhar sobre esse alguém é tomá-lo como objeto”. Ou como referem Quivy e Campenhoud (2008) “o único método que capta os comportamentos, sem mediação de um documento ou de um testemunho” (p. 196).

Optámos pela observação participante, por reconhecermos que esta técnica fazia mais sentido no âmbito da investigação-ação uma vez que se torna mais fácil captar o que se passa no interior do grupo e como refere Estrela 1994 “ o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (p. 31). A observação participante na opinião de Sousa visa o envolvimento pessoal do observador “(...) como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro”(2009, p. 113).

Como técnica de investigação, a observação pode ser perspectivada de três formas, Estrela (1994):

a) observação ocasional: consiste na observação de tipo naturalista, focalizada num determinado aspeto da situação de ensino/aprendizagem, resultando no registo dos incidentes ocasionais verificados pelo observador, e designados por “incidentes críticos”.

b) observação sistemática: recorre a instrumentos utilizando técnicas rigorosas, constituídos por registos de comportamentos que se assinalam à medida que vão ocorrendo. Os instrumentos podem ser construídos pelos próprios observadores, ou utilizar instrumentos já existentes.

c) observação naturalista: o observador procura registar tudo o que ocorre dentro da sala de aula, descrevendo as circunstâncias e comportamentos das situações e indivíduos, acumulando, sem selecionar, diversos dados. O objetivo é, obter um registo o mais exaustivo possível, de modo a explicar o porquê e o para quê através do como.

Nesta investigação realizámos períodos de observação ocasional, dado que nos centrámos em determinados aspetos da prática pedagógica das Educadoras de Infância, registando episódios significativos relacionados com os focos de análise da prática pedagógica. As Educadoras de Infâncias e as Supervisoras utilizaram o mesmo instrumento de observação, Grelha de Registo do Ciclo de Observação Colaborativo, (Anexo 5). O tempo das observações oscilou entre os trinta minutos e uma hora.

A Grelha de registo do ciclo de observação foi criada com base nos objetivos do estudo, de modo a registar as observações e posteriores inferências. O observador de uma realidade tem à sua disposição um leque diversificado de meios modestos, como o caderno de notas, aos mais sofisticados, assim,

“(…) o acto de observar será estruturado, na maior parte dos casos, por uma grelha de observação previamente constituída. (...) A validade do seu trabalho assenta, nomeadamente na precisão e no rigor das observações, bem como no contínuo confronto entre as observações e as hipóteses interpretativas. (...) Estas grelhas definem de modo muito selectivo as diferentes categorias de comportamentos a observar” (Quivy & Campenhoudt 1992, pp. 197-198).

A grelha de registo do ciclo de observação colaborativo é constituída por:

- ✓ cabeçalho com identificação dos observadores e observado;
- ✓ organização da sala;
- ✓ campos de observação;
- ✓ campos de reflexão.

Posteriormente foram elaboradas grelhas de análise de conteúdo das quatro observações. (Anexo 6)

Antes das observações da prática letiva foram assinadas as respetivas autorizações. (Anexo 7)

A observação foi realizada durante os meses de junho e julho de 2015, tendo sido observadas e gravadas em vídeo duas atividades de cada Educadora de Infância, perfazendo um total de quatro observações.

Segundo Moreira (2001), o uso do vídeo como estratégia de registo e análise da atuação dos professores tem “o potencial de os levar a refletir sobre a sua ação e a consciencializar-se dela” (p. 93).

As observações decorreram na sala de atividades, assumindo as participantes alternadamente o papel de observadas/supervisionadas e observadoras/supervisoras.

A investigadora assumiu sempre o papel de observadora/supervisora, acompanhando as participantes no papel de supervisoras.

No plano de Observação estabeleceram-se dois ciclos de Supervisão Colaborativo, que tem como base as cinco fases propostas por Goldhammer (1980), por estarem mais de acordo com a forma de concretização dos ciclos de observação no âmbito deste projeto, e que se desenvolveram de acordo com o modelo de Supervisão Clínica apresentado por Alarcão e Tavares (2003), Conferência pré-observação; Observação; Análise dos dados; Conferência pós-observação; Análise do ciclo de supervisão.

Esta decisão determinou a necessidade de realizarmos, de uma forma informal, uma sessão de formação, sem a qual seria impensável iniciar o exercício de supervisão, e que teve como objetivo: apresentar o modelo e a estrutura da supervisão clínica; os papéis que supervisoras e supervisionadas iriam desempenhar ao longo da investigação, uma vez que nenhuma das Educadoras, apesar de exercerem cargos de coordenação (Coordenadora de Conselho Docentes e Coordenadora de Departamento respetivamente) têm formação especializada na área da Supervisão; calendarizar o exercício de supervisão clínica entre pares.

Na conferência de pré-observação foi planificada em conjunto a atividade a desenvolver, ao nível de objetivos, estratégias, materiais e tempo (data, horário e duração).

Na análise de dados, Supervisoras e Supervisionada analisaram o que aconteceu em separado.

Na conferência pós-observação foram identificados os pontos suscetíveis a serem alterados, encorajando a Educadora a ter um papel crítico do seu próprio ensino, a partilhar as suas impressões sobre a atividade realizada.

Na última fase, análise do Ciclo Supervisivo ocorreu uma reflexão sobre toda a ação desenvolvida, servindo de ponto de partida para o ciclo Supervisivo colaborativo seguinte.

O tempo das observações oscilou entre os trinta minutos e uma hora de duração.

#### 1.1.4. Análise Documental

O estudo de caso recorre a várias técnicas próprias da investigação qualitativa, de forma a obter dados de diferentes tipos, possibilitando o cruzamento de informação de forma a valorizar o nosso estudo.

A análise documental é uma técnica valiosa na maioria dos projetos de Ciências da Educação. Bell (2008, p. 91, citando Travers, 1964) diz-nos que o conceito de documento é um termo geral para “uma impressão deixada por um ser humano num objeto físico”.

A análise documental utilizada nesta investigação baseou-se essencialmente nos documentos oficiais do Agrupamento de Escolas e do Centro Escolar consultados para a caracterização do contexto do estudo, assim como a consulta de algumas monografias efetuadas sobre o Agrupamento em estudo.

Foram também utilizadas notas de campo que a investigadora foi recolhendo ao longo do processo de pesquisa.

## 2. Participantes do Estudo

A escolha das participantes para este estudo foi feita em função dos objetivos da investigação.

Dado que se trata de um estudo de caso, em que não se pretendem generalizar os resultados obtidos, mas a compreensão e explicação de determinada situação, o número reduzido de participantes não foi impeditivo da realização da pesquisa.

Giglione e Matalon afirmam mesmo que apesar do número reduzido de participantes poderão ser retiradas conclusões consistentes, sobretudo em relação a “atitudes, representações, comportamentos, motivações, processos e outros” (1997, p. 105).

No caso concreto, as participantes deste estudo são três Educadoras de Infância, a exercer as suas funções no mesmo Jardim de Infância da autora desta investigação, também ela participante, no papel de Supervisora, desenvolvendo um trabalho regular nos seus *contextos naturais* (Bogdan & Biklen, 1994), partilhando das mesmas preocupações e experiências pedagógicas.

Assim, no nosso estudo participam três Educadoras de Infância, que passamos a caracterizar no quadro seguinte:

Quadro 6. Caracterização das participantes no estudo

<b>CARATERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES</b>			
	<b>Educadora A (EA)</b>	<b>Educadora B (EB)</b>	<b>Educadora C (EC)</b>
Idade	57	54	54
Habilitações Académicas	-Curso de Educadores de Infância  -Curso de Complemento Científico e Pedagógico em Educação de Infância  Escola Superior Jean Piaget -Almada	-Curso de Educadores de Infância  -Curso de Complemento de Formação Científico e Pedagógico para Educadores de Infância, Especialização em Educação de Adultos e Animação Comunitária - Escola Superior de Educação de Portalegre  -Pós- Graduação em Organização e Dinamização de Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos Escola Superior de Educação de Torres Novas	-Curso de Educadores de Infância  -Curso de Complemento Científico e Pedagógico para Educadores de Especial Infância domínio da Especialização em Educação e Apoios Educativos - Escola Superior de Educação de Castelo Branco  -Pós Graduação em Supervisão e Avaliação escolar- Escola Superior de Educação de Castelo Branco
Escolas de Formação Inicial	Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	Escola do Magistério Primário de Castelo Branco
Tempo de serviço	33	30	25
Tempo de serviço no AE	12	10	2
Vínculo	Quadro de Agrupamento	Quadro de Agrupamento	Quadro Zona Pedagógica
Cargos	-Educadora Titular de turma  -Coordenadora de Conselho Docentes	-Educadora Titular de Turma  -Coordenadora de Departamento	-Educadora Titular de Turma

Como se pode verificar, as três Educadoras de Infância participantes no estudo, representadas respetivamente pelos códigos A, B e C têm entre cinquenta e quatro e cinquenta e sete anos de idade.

No que respeita a habilitações académicas, possuem uma licenciatura, obtida através de dois cursos, – o curso de Educadores de Infância obtido na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich e o curso de Complementos de Formação

Científico e Pedagógico em Educação de Infância, docentes EA e EB e Escola do Magistério Primário de Castelo Branco e Curso de Complemento Científico e Pedagógico para Educadores Infância domínio da Especialização em Educação de Especial e Apoios Educativos, docente EC.

Duas docentes – EB e EC - possuem pós graduações em Bibliotecas e em Supervisão e Avaliação Escolar, respetivamente.

São todas Educadoras de Infância Titulares de Turma e duas delas desempenham cargos de Liderança Intermédia: a EA coordena o Conselho de Docentes do Centro Escolar e a EB é Coordenadora de Departamento da Educação Pré-escolar do Agrupamento.

Em relação ao vínculo contratual, as Educadoras de Infância A e B pertencem ao Quadro de Agrupamento e a Educadora de Infância C ao Quadro de Zona Pedagógica.

Em relação ao número de anos de serviço, este situa-se no intervalo entre os vinte e cinco anos e os trinta e três anos. As Educadoras A e B já se encontram na instituição há mais 10 anos e a Educadora de Infância C há apenas dois anos.

As duas Educadoras de Infância, uma vez que a terceira Educadora é a investigadora, aceitaram livremente a proposta de participação nesta investigação, contrariando um pouco a ideia apresentada por Garcia (1995), Cosme e Trindade (2002) de que a cultura profissional dos professores se recusa a abrir as portas das suas salas quando se trata de serem objeto de observação por parte dos seus pares.

### **3. Caraterização do Contexto do Estudo**

O Agrupamento de Escolas onde o estudo foi realizado é composto por várias tipologias de escolas, designadamente:

- a) por duas Escolas Secundárias c/ 2º e 3º Ciclo;
- b) por cinco Centros Escolares com Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico/1CEB;
- c) por uma Escola do 1CEB.

O estudo foi desenvolvido no Jardim-de-Infância onde a investigadora exerce funções. Esta instituição pertence à rede do Ministério da Educação e Ciência e está integrada num Centro Escolar com 1º CEB.

A população deste Centro Escolar é constituída por um total de 254 crianças, distribuídas por onze turmas, nove do 1CEB e três de Pré-escolar/PE, maioritariamente residentes na zona e ainda algumas (poucas) crianças das aldeias limítrofes. É uma zona residencial suburbana de uma cidade do interior cujo extrato social se situa no nível médio, médio-baixo.

O corpo docente é constituído por um total de catorze docentes, três Educadoras de Infância, e onze Professores do 1CEB, dos quais, um desempenha a função de Coordenador de Estabelecimento sem turma atribuída, e um outro desempenha o cargo de cotitular de turma de um dos grupos de 4º ano.

O corpo não docente é composto por oito assistentes operacionais que prestam apoio ao centro escolar e aos onze grupos de alunos.

As atividades escolares são do tipo letivo e não letivo: existe um prolongamento de horário - “Atividades de Animação e Apoio à Família”, em relação ao Pré-escolar e “Componente de Apoio à Família”, no que diz respeito ao 1CEB. Estes serviços são assegurados pela Associação de Pais e Encarregados de Educação do Centro Escolar.

## Capítulo III - Análise e Interpretação dos Dados

### 3. Análise e Interpretação dos Dados

A realização do estudo empírico desta investigação fez uso de várias técnicas e utilizou vários instrumentos de recolha de dados que foram analisados posteriormente.

O tratamento e análise de dados é um processo

“de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Nesta fase, o investigador tenta “transformar a complexidade dos dados em bruto numa representação clara, (...) dos dados significativos...” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 97).

E esta tarefa não é fácil. Como diz Afonso (2005, p. 111, citando Harry Wolcott, 1994, p. 9) o maior problema “do investigador principiante não é o de saber como vai recolher os dados, mas sim o de imaginar o que fazer com os dados que obteve”.

Para tratamento da informação recolhida nesta pesquisa, através das entrevistas, das observações e do questionário foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, procedendo-se à categorização e codificação de dados, a fim de apurarmos o *seu verdadeiro sentido*.

#### 3.1. Análise e Interpretação das Entrevistas

Depois de realizadas as entrevistas, procedeu-se à transcrição das mesmas a partir da gravação áudio/vídeo, obedecendo à transcrição na íntegra do acontecido.

Os dados recolhidos (Anexo 8) e protocolos das entrevistas foram analisados e categorizados em torno das seguintes categorias identificados à priori:

- ✓ Perceção relativamente Supervisão Pedagógica
- ✓ Perceção relativamente ao Supervisor Função e Formação
- ✓ Limitações ao ato Supervisivo
- ✓ Estratégias e instrumentos Supervisivos
- ✓ Perceção relativamente à importância da reflexão
- ✓ Opinião Trabalho colaborativo

✓ **Constrangimentos ao trabalho colaborativo**

No quadro seguinte apresentamos as unidades de registo extraídas das entrevistas recolhidas, bem como as conclusões parcelares da análise de conteúdo das entrevistas.

Quadro 7. Unidades de registo das entrevista

<b>Perceção relativamente à Supervisão Pedagógica</b>	
Educadora A	<p>“...é a pessoa estar ciente do que é que se está a passar no contexto educativo (...) “</p> <p>“...a pessoa que está a fazer supervisão tem que ter as ferramentas necessárias para saber o que é está a fazer e como...”</p>
Educadora B	<p>“...só sabendo o que se passa podemos intervir de forma consciente, e construtiva...”</p> <p>“...é importante...”</p> <p>“...é ajudarmo-nos umas às outras...”</p> <p>“...a supervisão devia ser uma partilha...”</p> <p>“...é poder ajudar...”</p>
<b>Perceção relativamente ao Supervisor: função e formação</b>	
Educadora A	<p>...uma pessoa que do mesmo grupo docente...”</p> <p>...tenha a capacidade de se distanciar de todos os intervenientes naquele processo...”</p> <p>“...equidistante de todos os intervenientes no processo...”</p> <p>“...não se deixar influenciar...”</p> <p>“...se calhar preferia de fora (supervisor) ...”</p> <p>“...ajudar e colaborar com os docentes...”</p> <p>“...ter formação nas áreas em que vai ser supervisor...”</p> <p>“...tem que ser do mesmo grupo de recrutamento...”</p>
Educadora B	<p>“...ter formação acrescida em supervisão...”</p> <p>“...competência para fazer isso...”</p> <p>“...de ajuda. Ajudar as colegas...”</p> <p>“...ler os relatórios...”</p> <p>“...fazer avaliação...”</p> <p>“...avaliar relatórios...”</p> <p>“...observar aulas...”</p> <p>“...tentei que as colegas fossem melhor classificadas...”</p> <p>“...tem que ter formação, só assim poderá (...) ser respeitado e ser entendido de uma maneira diferente...”</p> <p>“...uma colega com formação especializada...”</p>
<b>Limitações ao ato Supervisivo</b>	
Educadora A	<p>“...não é encarada naturalmente...”</p> <p>“...as pessoas criam muitas resistências à supervisão...”</p>
Educadora B	<p>“...têm dificuldade em expor a sua prática pedagógica...”</p> <p>“...toda a gente tem medo da supervisão...”</p> <p>“...para criticar, ... para ver o que ela fez de mal...”</p> <p>“...não tenho horas no meu horário...”</p> <p>“...o meu horário é coincidente com o das colegas...”</p>

	“...as colegas ficam com receio quando veem entrar alguém dentro da sala delas...”
<b>Estratégias e instrumentos Supervisivos</b>	
Educadora A	“...a supervisão baseia-se apenas naquilo que as colegas me dizem nas reuniões, e as colegas dizem-me apenas aquilo que querem...” “...eu posso ir buscar o relatório do meu vizinho e isso não chega...”
Educadora B	“...através de relatórios...” “...e uma reunião por período...”
<b>Perceção relativamente à importância da reflexão</b>	
Educadora A	“...nós não temos tempo e espaço para isso...” “...por acaso aqui no nosso grupo até temos, porque arranjamos espaços e porque achamos isso importante...”
Educadora B	“(...) nestas reuniões ( ...) acho que era importante haver tempo para reflexões, mas temos sempre tanta burocracia para tratar...” “...devíamos refletir mais, nós fazemos muita coisa e fazemos coisas bem-feitas...” “...não temos tempo para pensar nas coisas, ...” “...só pela reflexão não é?” “... muitas vezes não temos tempo para pensar, não é para pensar, (...) é para refletirmos é para discutirmos umas com as outras...”
<b>Opinião Trabalho colaborativo</b>	
Educadora A	“...muito importante...” “...até para melhorarmos como pessoas...” “...ninguém gosta que vão mexer no seu cantinho...” “...no pré-escolar estamos muito mais abertas a tudo...” “...até no ambiente escolar...” “...eu pergunto...já te perguntei várias vezes, tantas coisas...” “...há algum trabalho colaborativo .... ao nível das atividades...” “...acho que isso só nos ajuda, só nos enriquece, só nos facilita o trabalho, (...)” “...a nós ajuda-nos e às crianças enriquece..”
Educadora B	“...é muito importante, é muito importante...” “...ninguém aprende nada sozinho, nem ninguém faz nada sozinho...” “...a trabalhar num jardim sozinha, o que eu perdi nesses anos todos...” “...só evoluímos e só aprendemos a trabalhar uns com os outros...” “...falo sempre com as minhas colegas...” “...falamos todas para tentar resolver os problemas que surgem...”

	<p>“...estamos a tentar e vamos conversando e penso que estamos no bom caminho. Vamos lá chegar...”</p> <p>“...gosto de trabalhar com as outras colegas...”</p>
<b>Constrangimentos ao trabalho colaborativo</b>	
Educadora A	<p>“...o individualismo das pessoas...”</p> <p>“...falta de tempo...”</p> <p>“...muita burocracia rouba-nos tempo...”</p>
Educadora B	<p>“...muitas normas, muitos papéis...”</p> <p>“...em termos de horários não, porque ninguém tem tempo para nada....”</p> <p>“...os professores deviam ter mais tempo, mas não temos....”</p>

As Educadoras de Infância entrevistadas apesar de exercerem cargos de liderança Intermédia, Coordenadora de Conselho de Docentes do Centro Escolar e Coordenadora de Departamento, como atrás foi referido, não possuem formação especializada em Supervisão, para além de algumas, poucas, das ações de formação creditas nesta área.

Relativamente à visão que as docentes possuem acerca da Supervisão Pedagógica salientam a sua importância para a comunidade escolar, esta é encarada como uma partilha e ajuda mútua, destacando o facto se estar ciente do se está a passar no contexto educativo, quem está a fazer e como, de forma consciente e construtiva.

A perceção do termo Supervisão aproxima-se da ideia defendida por Alarcão (2014) que a considera

“um processo que visa acompanhar e regular uma atividade, atividade que é realizada por pessoas em desenvolvimento e que ocorre num contexto específico a ter em consideração. (...) E, todo este processo, que deve ocorrer num ambiente formativo, estimulante, centrado nas possibilidades de desenvolvimento, tem uma intencionalidade: a qualidade, o desenvolvimento, a transformação” (p. 31),

Ou ainda da de Alarcão e Roldão (2008), cuja finalidade não é mais do que “a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (p. 54).

Para as Educadoras de Infância, ao Supervisor compete a função avaliativa, a observação de aulas, através da leitura e avaliação de relatórios para efeitos de progressão na carreira.

Contudo atribuem ao Supervisor o papel de colaborador e de ajuda aos docentes.

As Educadoras de Infância associam ainda as funções de um Supervisor, à interpretação errónea dessas mesmas competências, pela imposição de normativos legislativos que o empurraram apenas para tarefas avaliativas dos seus pares, quando a Educadora B que exerce funções de Coordenadora de Departamento refere “...tentei que as colegas fossem melhor classificadas ...”.

Em relação à formação do Supervisor, ambas referem a necessidade de este ser isento/imparcial, possuir formação especializada na área como forma de reconhecimento de competência e respeito e ser do mesmo grupo de recrutamento.

Divergem no facto de a docente EA preferir um Supervisor externo, quando este exercer funções avaliativas, enquanto a docente EB lhe é indiferente o facto de o Supervisor ser externo ou interno.

Para as duas Educadoras os Supervisores deverão ser “intelectuais transformadores” (Giroux, 1988, citado por Alarcão e Tavares, 2003, p. 149). Entendem que devem ser profissionais mais experientes, formados nas áreas que envolvem a Supervisão, cabendo-lhes as funções principais de regulador, de prestar ajuda aos supervisionados e à organização escolar, devendo ajustar os seus procedimentos às características dos docentes no sentido de contribuir para o desenvolvimento das capacidades atrás referidas.

Ambas referem a necessidade da existência de um Supervisor para apoiar as práticas, referem igualmente a importância de haver uma nova cultura nas escolas que valorize o acompanhamento profissional, ressaltando cada vez mais a necessidade do trabalho colaborativo.

Em relação às limitações do ato Supervisivo, as docentes referem o facto de este não ser encarado naturalmente e estar associado à Avaliação Desempenho Docente (ADD) e também o medo em expor a prática letiva, o receio de ser observado. A Educadora de Infância B (Coordenadora de Departamento) refere que não tem horário para a prática Supervisiva, uma vez que o seu horário é coincidente com a das colegas.

As docentes referem como estratégias e instrumentos de Supervisão os momentos formais de reuniões, os relatórios de avaliação do Projeto Turma (PT) entregues pelas docentes no final dos períodos letivos e os relatórios de Avaliação do Desempenho Docente - Relatório de Autoavaliação, entregue no final do ano letivo que serão posteriormente analisados pela equipa de avaliação.

No que concerne à perceção que as docentes possuem da importância da reflexão ambas referem ser fundamental para o desenvolvimento profissional. Apontam ainda como principal constrangimento a falta de tempo, a burocracia e a falta de hábito em refletir de forma sistemática.

As Educadoras apontam a importância da reflexão como forma de crescimento, aproximando-se das perceções defendidas por Vieira (1993) e por Alarcão e Tavares (2003), quando sublinham que só através de procedimentos de reflexão e de experimentação onde a capacidade de análise sobre a ação realizada, se consegue melhorar ou fazer uso de novas estratégias de atuação profissional.

De uma maneira geral as docentes consideram que o trabalho colaborativo é muito importante e gostam de trabalhar colaborativamente, quer ao nível da partilha de experiências quer ao nível de materiais.

As docentes apontam o trabalho colaborativo como uma forma de crescimento pessoal e profissional e um contributo para a melhoria da prática pedagógica.

A Educadora B refere o que perdeu em termos de experiências ao trabalhar num Jardim de lugar único durante muitos anos, considerando os Centros Escolares uma mais-valia para o trabalho colaborativo. Entendem ainda que não existe verdadeiramente trabalho colaborativo no Centro Escolar, mas que se caminha gradualmente para tal.

A importância do Trabalho Colaborativo para as Educadoras vai no sentido apontado por Oliveira-Formosinho (2002a) quando diz que a “ escola enriquece quando é possível que, entre pares, se convoquem saberes diferenciados e, eventualmente, funções e papéis diferenciados; a escola enriquece ainda quando é possível encontrar atores educacionais que possam trazer para o processo colaborativo de construção da qualidade da escola o valor acrescentado de outros saberes e de outras funções” (p. 12).

A perceção de supervisão para ambas as docentes alinha com aquela que é descrita por Alarcão e Canha, uma Supervisão alicerçada em princípios colaborativos e que promove o desenvolvimento de pessoas e instituições é “transformadora pela ação e pelo pensamento, agregadora de vontades e competências atenta à complexidade dos fenómenos e, portanto ecossistémica e ecológica” (2013, p. 62).

As Educadoras, tal como Day (2001) e Roldão (2007), consideram a colaboração como elemento essencial para o desenvolvimento profissional do professor.

A Educadora de Infância A aponta ainda o individualismo de alguns colegas como um constrangimento à prática colaborativa. Esta ideia vai de encontro ao preconizado Hargreaves (1998), quando sustenta que “o individualismo é encarado como uma consequência de condições e constrangimentos organizacionais complexos e são estes que devemos ter em conta, se o quisermos remover” (1998, p. 192).

### **3.2. Análise e Interpretação das Observações**

Como atrás referimos estabeleceram-se dois ciclos de supervisão colaborativa, que respeitaram as cinco fases propostas por Goldhammer (1980) e que se desenvolveram de acordo com o modelo de Supervisão Clínico apresentado por Alarcão e Tavares (2003): Conferência pré-observação; Observação; Análise dos dados; Conferência pós-observação; Análise do ciclo de supervisão.

Estas fases decorreram de acordo com o exposto no quadro nº 8. À exceção das observações que decorreram dentro do horário letivo com um intervalo de trinta minutos a uma hora, todas as outras fases decorreram após as 16h30m na sala dos professores do Centro Escolar, com um intervalo de duração entre uma e duas horas e meia, decorrendo segundo o exposto no quadro que se segue.

**Quadro 8.** Calendário dos Ciclos de Supervisão

■ Fases coincidentes

Ciclos de supervisão	Conferência pré-observação	Observação	Análise de dados	Conferência pós-observação	Análise do Ciclo de Supervisão
1 <sup>a</sup> EA	09 junho	11 junho 9h30m	11 junho	12 junho	22 junho
1 <sup>a</sup> EB	12 junho	15 junho 10h00	15 junho	17 junho	23 junho
2 <sup>a</sup> EA	22 junho	02 julho 10h00	02 julho	08 julho	10 julho
2 <sup>a</sup> EB	23 junho	02 julho 14h00	02 julho	09 julho	10 julho

As observações decorreram de acordo com o planeado e a ausência das Educadoras das salas, quando exerciam o papel de Supervisoras, foi solucionada marcando as observações para horários em que as crianças de outras salas faziam atividades no exterior sob vigilância das Auxiliares Técnicas.

Como referimos, as Educadoras iniciaram a fase de pré-conferência por definir que atividade iria ser realizada e respetivos objetivos.

Por decisão das Educadoras, a análise dos Ciclos de Observação foi apenas realizada no final dos dois Ciclos Supervisivos.

Ambas as Educadoras referem que não foi complicado ter alguém na sua sala a observar o seu trabalho e que, ao assumirem os dois papéis - o de Supervisora e Supervisionada - isso lhes permitiu ver a importância do trabalho colaborativo na Observação da prática pedagógica.

A Educadora A realçou a consciencialização de algumas lacunas no seu discurso, através das entrevistas e sessões gravadas quando diz: “- Nunca pensei que falasse tão mal. Tenho que ver isto muito bem. Penso que se não tivesse trabalhado neste projeto, não seria capaz de perceber estes aspetos”.

Os Ciclos de Observação possibilitaram o confronto de diferentes perspetivas acerca do processo de ensino/aprendizagem, constituindo-se momentos privilegiados de interação entre as intervenientes, especialmente nos momentos de pré-observação e nos momentos pós-observação, pela reflexão que tais atos exigem e que nos ajudaram a crescer tanto ao nível profissional como pessoal. A este propósito Alarcão e Tavares (2003, p. 98) dizem-nos que na fase da pós-observação tem-se como finalidade que o observado possa “refletir sobre o seu “eu” de professor e sobre o que se passou na sua interação com os seus alunos para alterar, se necessário, um ou outro aspeto que não esteja em consonância com a sua função de agente de desenvolvimento e de aprendizagem (...). O supervisor deve ajudá-lo a refletir, a interpretar (...)

Foi notória a receptividade demonstrada pelas docentes face à crítica, encarando a mesma como um processo de formação.

A Educadora B refere que o modelo de supervisão clínica é o ideal para a supervisão pedagógica exigida e necessária nas nossas escolas, para melhorar o desempenho profissional dos docentes e para que estes deixem de ter medo da observação de aulas.

Nas atividades realizadas, observamos que as Educadoras estimularam o diálogo, valorizando as ideias e as iniciativas das crianças e pedindo a sua participação na resolução de problemas.

A Educadora A refere como tudo é feito em conjunto, desde a planificação à observação. Assim, torna-se mais fácil expor a prática. Salienta ainda que a estreita colaboração entre as Educadoras foi sem dúvida, um dos aspetos mais positivos, em termos de resultados práticos, durante todo o processo de observação.

Esta é a visão apresentada em diversos autores, que realçam a importância da aprendizagem em contextos colaborativos, tais como: Hargreaves (1998), que realça as potencialidades das relações colaborativas; Fullan e Hargreaves (2001), que no trabalho colaborativo destacam ainda a análise crítica das práticas no sentido de as melhorar e Boavida e Ponte (2002), que referem que é imprescindível o apoio do grupo de trabalho para superar dificuldades sentidas na prática.

Concordamos com Alarcão (2009, pp. 121-125) quando diz que “todos na escola são supervisores” no sentido que todos têm o dever de se “inter-ajudarem e de contribuírem para uma escola melhor” considerando “a supervisão como um processo de criação de contextos de aprendizagem”.

E ainda quando aludem que:

"atento às riquezas e às inibições provenientes das suas experiências passadas, aos seus sentimentos, às suas percepções e à sua capacidade de auto reflexão, o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional" (Alarcão & Tavares, 2003, p. 43).

Para estes autores “o objectivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento; visa também o desabrochar de capacidades e o repensar de atitudes” colaborando desta forma “para uma prática de ensino mais eficaz, mais também mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica” (idem, pp. 119-120).

Na análise realizada às grelhas de análise de conteúdo das observações das duas Educadoras de Infância verifica-se um cuidado especial na relação pedagógica com as crianças, para que a mesma possa contribuir para o sucesso das aprendizagens.

Estas conclusões são facilmente perceptíveis nas evidências recolhidas nas reflexões realizadas na fase “análise dos ciclos de observação”, quando a EA refere: *- se calhar não me devia ter preocupado com o cumprimento da planificação, (...) devia ter-lhes dado mais tempo.*

Observando e analisando a grelha de análise de conteúdo da 1ª observação da EA podemos inferir que as crianças estavam motivadas e entusiasmadas com a aprendizagem da canção, brincando com o som das palavras, dançando ao som da música, atingindo-se os objetivos propostos, “Desenvolver a imaginação e a criatividade da criança, através de experiências diversificadas” e “Compreender a música como forma de expressão e de comunicação”.

*“ (...) macaquinho Sagui rima com (...) vamos dançar sem sair do lugar e cantar a canção (...) agora vamos andar pela sala e cantar a canção...”*

Numa fase inicial esta atividade foi realizada com muito entusiasmo por parte das crianças, no entanto as mais novas mostraram alguma dificuldade em acompanhar a canção e o bater de palmas de modo ritmado, conversando com os colegas. Contudo o objetivo “Desenvolver a memória e a acuidade auditiva” e “Alargar o campo lexical explorando o som e o significado de novas palavras” foi atingido. A Educadora tem a preocupação em explicar o significado de palavras novas, permitindo que as crianças brinquem com o significado das palavras.

*(...) vamos todos bater palmas... já temos as palmas agora vamos por as palavras (...)jouçam com atenção e descubram a palavra que está errada ( ...)digam agora a primeira quadra (...) estão a esquecer-se de pôr as letras na música (...) qual é a palavra que querem que fique, descansar ou dormirar(...)sabem o que é uma jiboia...*

Os objetivos “Associar o número à quantidade e aprender a sua grafia” e “Reconhecer, contar e escrever os números através do número de vogais de cada quadra”, propostos apenas para as crianças de 5 foram atingidos, havendo por parte da Educadora um apelo constante à participação das crianças. As crianças respondem em coro, manifestando conhecimento da grafia dos números, associam corretamente o número à quantidade.

*(...) contei 18 letras a (...) como se escreve 18 (...) como se escreve o 15 (...) quantos contaram (...) Martim conta e sublinha a letra O...*

Em relação aos objetivos “Reconhecer e escrever as vogais” e “Saber que a escrita e os desenhos transmitem informações”, estes foram atingidos, quando as crianças identificaram corretamente as vogais e a sua sequência ao chamar a atenção da Educadora para o erro que esta havia cometido. Contudo a Educadora serviu-se do engano para avaliar os conhecimentos da criança que a chamou à atenção. As crianças estão atentas e criticam o desenho dizendo que não se parece com um elefante.

*(...) que letra vem a seguir (...) onde é que está errado e o que é que está mal (...) digam lá que letras é que faltam (...) agora vou desenhar uma tromba de elefante...*

Não foi feita qualquer alusão significativa a este objetivo “Estabelecer relações de grandeza utilizando as palavras mais, menos e igual”. A Educadora desperdiçou a oportunidade que uma criança fez ao facto de haver mais fonemas.

Os aspetos menos positivos foram: a canção era demasiado grande para ser trabalhada de uma só vez, as crianças tiveram alguma dificuldade em memorizar as 2 últimas quadras revelando algum cansaço especialmente as mais novas.

Observando e analisando a grelha de análise de conteúdo da 2ª observação da EA podemos inferir que os objetivos foram atingidos.

As crianças reagiram com entusiasmo quando a Educadora diz o título da história que vai contar, ouvindo-a sorrindo com as alterações do tom de voz da docente. Atingindo os objetivos “Estimular o prazer de ouvir histórias” e “Preservar e dar a conhecer as histórias tradicionais”.

*(...) alguns meninos se calhar já conhecem a história (...) os meninos vão estar muito atentos para depois contar a história lá em casa...*

A Educadora insiste com as crianças para falarem, questionando-as e obrigando-as concluírem o raciocínio, solicitando a sua opinião crítica sobre as atitudes do macaco, atingindo os objetivos “Fomentar o diálogo e o interesse em comunicar oralmente” e “Desenvolver o pensamento crítico e criativo”.

*(...) mais algum menino quer dizer qualquer coisa (...) acham que podemos dar as coisa e depois tirar (...) o que é que vocês acham (...) acham que o macaco teve uma boa ideia...*

A Educadora foi ajudando as crianças a organizar as ideias, utilizando a estratégia de não perceber o que a criança está a dizer para a levar a concluir o raciocínio, atingindo os objetivos “Desenvolver a capacidade de ouvir de forma atenta”, “Levar as crianças a expressarem de forma clara as ideias principais da história” e “Compreender o essencial da história contada”

*(...) não estou a perceber (...) diz lá outra vez (...) quais são os personagens da história (...) quem era o personagem principal...*

A Educadora consegue que a maioria das crianças ponha o dedo no ar para falar, permitindo que todos falem, revelando autoridade na gestão da sala, atingindo o objetivo “Esperar a sua vez, saber pedir a palavra”.

*(...) não podem falar todos ao mesmo tempo (...) um de cada vez e põe o dedo no ar...*

Como aspetos menos positivos realçam-se, a não exploração da história sobre outras vertentes, nomeadamente ao nível da justiça e injustiça, ao nível das emoções e adotar um discurso mais claro na exploração da história com as crianças.

Observando e analisando a grelha de análise de conteúdo da 1ª observação da EB podemos concluir que as crianças estavam motivadas havendo a preocupação por parte da docente em envolver todas as crianças nas atividades, adaptando ou modificando a linguagem ao grupo de crianças.

A Educadora solicita com frequência que as crianças verbalizem o que estão a pensar, a ver e a ouvir, apelando ao uso da imaginação para descrever as imagens,

estimulando-as a aprofundar o pensamento, atingindo assim os objetivos “Desenvolver o pensamento crítico e criativo” e “Estimular o prazer de ler”.

*(...) se for no mar é uma floresta de (...) porque acham que está aqui escrito que as medusas eram feitas de geleia (...) os peixes estão a ser puxados por um fio invisível, o que acham que quer dizer (...) se fossem vocês o que é que pensavam (...) alguém conhece o nome desta editora que começa por K ...*

A Educadora tem o cuidado de perguntar e explicar às crianças o significado das palavras, promovendo a aquisição e o alargamento de vocabulário. Estimula o desenvolvimento de competências facilitadoras da leitura e escrita, pedindo às crianças que digam símbolos que correspondem às letras e identificando as que já conhecem, permitindo assim atingir os objetivos “Alargar o campo lexical explorando o som e o significado de novas palavras” e “Estimular a leitura/ escrita de códigos através da observação e associação”.

*(...) o que é um cardume de peixes (...) quem sabe o que é a geleia (...) não se diz muito maior (...) o que quer dizer afugentar (...) a palavra manada é para descrever um conjunto de vacas, bois (...) diz-me lá que símbolo está por baixo do A (...) olhem lá todos para as letras do alfabeto (...) cada menino vai escrever o seu nome (...) digam lá os símbolos que estão...”*

A Educadora ajudou as crianças a aprofundarem conteúdos já adquiridos pedindo para clarificar e aprofundar o que diz, ajudando-as a melhorar a produção oral, não esquecendo de chamar à participação as crianças mais inibidas, conseguindo assim atingir os objetivos “Relembrar conhecimentos já adquiridos” e “Fomentar o diálogo e o interesse em comunicar oralmente”.

*(...) estamos a recordar o que vimos (...) lembram-se de ver as medusas (...) lembram-se da palavra que disseram no Oceanário (...) diz-me lá o que tu fazias (...) porque é que eles formaram um peixe grande (...) se lhe derem tempo ela também sabe responder...*

Um dos aspetos a melhorar por parte da Educadora é permitir que as crianças intervenham mais na exploração da história.

Na análise grelha de conteúdo da 2ª observação podemos concluir que todos os objetivos propostos na reunião pré-observação foram cumpridos.

A Educadora chama a atenção para as partes que constituem um livro, perguntando pormenores pertencentes a outras histórias. Introduce com alguma frequência comparações no discurso para explicar situações e incentivar à participação. Apela com alguma frequência as crianças descrevem sentimentos através das expressões faciais dos personagens. Insere o uso dos pronomes para substituir os nomes, atingindo assim os objetivos “Estimular o prazer de ler e ouvir histórias” e “Fomentar o diálogo e o interesse em comunicar oralmente”.

*(...) em que história é que entra um casaquinho vermelho (...) quem mais apareceu... a casa era feita de quê (...) a que história pertence um menino e uma vaca (...) olhem para a frase que o menino escreveu (...) são livros para sonhar, o que é que isto quer dizer (...)*

*havia dois caminhos um que demorava séculos, o que quer dizer (...) como estava a cara da mãe (...) não precisamos dizer o pai, a mãe, podemos dizer eles...”*

A Educadora lê o título e o nome da obra chamando a atenção para a capa do livro e para a imagem que o ilustra, promovendo assim o objetivo “Estimular e desenvolver o sentido estético” não esquecendo de pedir às crianças que mostrem com orgulho as suas “obras-primas” registadas no “avental de histórias” atingindo assim o objetivo “Promovendo o gosto pelas artes em geral”.

*“...reparem da capa do livro é diferente das outras (...) reparem nas imagens (...) mostrem o nosso avental...”*

Como aspetos menos positivos referimos, incluir outro género de literatura na rotina “Hora do Conto”, alterar o horário, uma vez que à hora em que decorre as crianças mais novas se dispersam e algumas ficam sonolentas e utilizar outros espaços do Jardim-de-infância para esta rotina.

A estreita colaboração entre as Educadoras Supervisionadas/Supervisoras foi assumido como parte essencial de todo o processo de observação, tornando-se um dos aspetos mais profícuos em termos de resultados práticos.

Como nos dizem Alarcão e Tavares, (2003), “o objectivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento; visa também o desabrochar de capacidades e o repensar de atitudes” contribuindo desta forma “para uma prática de ensino mais eficaz, mas também mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica” (pp. 119-120).

**1ª Observação Colaborativa da Educadora de Infância A**

Grelha 1. Observação Colaborativa

<b>1º CICLO DE OBSERVAÇÃO COLABORATIVA</b>						
<b>Supervisoras Educadoras - B e C</b>				<b>Supervisionada Educadora - A</b>		
<b>GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DE ATIVIDADE</b>						
<b>Sala</b>	Estilo de organização da Sala	Por áreas Sim	Quantas áreas -6 Bonecas, jogos, tapete, leitura, pintura, computadores.	Material é suficiente	Sim	Não
				Está em boas condições	X	
	Estilo de organização da turma	Observações: A Turma é constituída por 24 crianças de 3, 4 e 5 anos de idade.				
Como está organizada a rotina diária.	Observações: A receção das crianças é feita no tapete da conversa, onde é feito o registo das presenças e se fala das coisas importantes que aconteceram em casa. Segue-se o desenvolvimento de atividades planeadas ou livres. Leite escolar a meio da manhã seguido de atividades livre no exterior. Desenvolvimento de atividades planeadas ou livres. Almoço Desenvolvimento de atividades planeadas ou livres. Hora do computador. Saída AAAF (Para as 7 crianças que frequentam este espaço)					

### Reunião pré-observação

1. Quais são os objetivos que definiu para a atividade que iremos observar?
  - Desenvolver a imaginação e a criatividade da criança, através de experiências diversificadas.
  - Compreender a música como forma de expressão e de comunicação.
  - Desenvolver a memória e a acuidade auditiva.
  - Associar o número à quantidade e aprender a sua grafia.
  - Reconhecer, contar e escrever os números através do número de vogais de cada quadra.
  - Reconhecer e escrever as vogais.
  - Alargar o campo lexical explorando o som e o significado de novas palavras.
  - Saber que a escrita e os desenhos transmitem informações.
  - Estabelecer relações de grandeza utilizando as palavras mais, menos e igual.
2. Porque escolheu esta atividade?

Porque a partir da aprendizagem de uma canção os conteúdos podem ser trabalhados de uma forma lúdica e dinâmica.

A expressão musical permite desenvolver competências globais e é muito importante para a vida das crianças, e pode ser usada para articular todas as outras áreas de conteúdo.

3. Que aprendizagens vão realizar as suas crianças.

Vão aprender a canção sobre as vogais.

Vou aproveitar para realizar contagens das vogais que aparecem nas respetivas quadras, permitindo a aquisição do conceito de número e quantidade.

4. Estratégia utilizada para o desenvolvimento da atividade.

As crianças estarão sentadas nas respetivas cadeiras.

As quadras serão escritas no quadro e identificadas com o desenho do animal.

As vogais serão sublinhadas, contadas e o seu número escrito ao lado.

No final de cada quadra as crianças dirão a quadra batendo palmas e depois com o CD a tocar.

5. Como pensa assegurar a continuidade educativa destas experiências de aprendizagem.

Vamos inicialmente fazer o registo gráfico (desenho) da canção.

Nos dias seguintes vamos trabalhar a letra da canção, ao nível das rimas e criar outra versão da letra com outros nomes de animais.

### **Observação**

Data: 11 junho 2015

Hora de início da observação: 9h30    Hora final da observação: 10h29m

Observação naturalista

(Anexo 9)

### **Análise dos dados**

O que é que se “trabalhou” naquele momento:

Aprendizagem da canção “Macaquinho da Guiné”.

*Reflexão/inferências que os supervisores fazem sobre a informação recolhida.*

O conteúdo foi adequado às idades e necessidades de aprendizagem das crianças,

As atividades nem sempre foram desafiadoras para a grande maioria das crianças especialmente as mais novas.

Expôs a atividade calmamente, utilizando no entanto um discurso por vezes pouco claro.

Nem sempre se preocupou em verificar se as crianças mais novas estavam implicadas na atividade.

Modificou a informação, quando não compreendida, respondeu corretamente às questões das crianças.

As estratégias nem sempre foram pertinentes e os recursos materiais durante a atividade foram suficientes.

Preocupou-se com o grau de dificuldade tentando adaptar a linguagem e atividades ao grupo de crianças.

Permitiu que expressem as suas opiniões, dentro das regras.

Reforçou positivamente as respostas e condutas dos alunos.

Os objetivos propostos foram quase todos alcançados.

O objetivo “Estabelecer relações de grandeza utilizando as palavras mais, menos e igual”, foi o menos trabalhado.

### **ANÁLISE DOS DADOS DA EDUCADORA SUPERVISIONADA**

Acho que fiz um bom trabalho com as planificações e com os recursos à estratégia utilizada.

Tentei tornar a aprendizagem da canção de forma atrativa com recurso às música e ao desenho para identificarem a quadra.

Apesar dos receios estou confiante que as colegas tenham gostado.

### **Reunião pós-observação**

A Educadora teve em consideração os conhecimentos prévios das crianças, e apresentou um relacionamento fácil com estas, resolvendo os conflitos de forma adequada, não se irritando com facilidade. Revelou autoridade na gestão da sala.

Os recursos materiais durante a atividade foram suficientes.

Preocupou-se com o grau de dificuldade tentando adaptar a linguagem ao grupo de crianças, revelando-se solícita na resposta às questões e dúvidas destas.

Expôs a atividade calmamente, utilizando um discurso relativamente claro.

O conteúdo foi adequado às idades e necessidades de aprendizagem das crianças, todavia as Educadoras (supervisoras) tiveram consciência que:

- ✓ a canção era demasiado grande para ser trabalhada de uma só vez;
- ✓ a estratégia seria a adequada se tivesse sido trabalhada apenas uma parte da canção;
- ✓ as crianças tiveram alguma dificuldade em memorizar as 2 últimas quadras, revelando algum cansaço especialmente as mais novas;
- ✓ que uma participação mais prática na identificação no quadro por parte das crianças das vogais seria positiva;
- ✓ a estratégia utilizada no final em que as crianças se movimentavam pela sala ao som da música revelou-se adequada;

✓ que descurou um pouco as necessidades das crianças de 3 anos;

As atividades nem sempre foram desafiadoras para a maioria das crianças especialmente para as mais novas.

As crianças estiveram quase sempre com atenção à explicação da Educadora, executando com alguma prontidão as tarefas pedidas pela Educadora.

As crianças contribuíram manter um ambiente disciplinado dentro da sala.

1- Aspectos positivos observados

As crianças gostaram da canção e brincavam com o som das palavras.

A atividade decorreu conforme o planeado.

2- Aspectos passíveis de melhoria.

A Educadora deve planejar atividades não tão longas e que exijam mais e maior participação e envolvimento de todas as crianças e adaptá-las às 3 faixas etárias.

A Educadora deve dar mais tempo para as crianças responderem às questões colocadas.

#### **Análise do ciclo de supervisão**

O ciclo decorreu segundo o previsto e planeado não tendo surgido constrangimentos em relação à ausência das supervisoras nas respetivas salas.

Esta fase serviu também para fazer a reunião de pós-observação do atual ciclo de supervisão e a reunião de pré-observação do ciclo seguinte.

As docentes decidiram que esta fase seria realizada após os dois Ciclos Supervisivos.

### Análise de conteúdo da 1ª Observação Colaborativa da Educadora de Infância A

Grelha 2. Análise de conteúdo

OBJETIVOS DEFINIDOS PELA EDUCADORA NA REUNIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO	DESCRITORES DA OBSERVAÇÃO	INFERÊNCIAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver a imaginação e a criatividade da criança, através de experiências diversificadas.</li> </ul>	<p>“...hoje vamos aprender a canção do macaco”</p> <p>“...macaquinho Sagui rima com...”</p> <p>“...o CD tinha mais canções...”</p> <p>“... Aeiou diz agora tu..., aeiou diz agora tu...”</p> <p>“... vamos dançar sem sair do lugar e cantar a canção...”</p> <p>“... agora vamos andar pela sala e cantar a canção...”</p>	<p>As crianças brincam com as palavras e cantam o refrão da canção.</p> <p>As crianças estão bem-disposta e brincam com as vogais.</p> <p>Todas as crianças dançam mas nem todas cantam a canção.</p> <p>As crianças dizem as quadras com a ajuda da Educadora.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a música e o desenho como forma de expressão e de comunicação.</li> </ul>	<p>“...acham que este bocadinho é a canção toda...”</p> <p>“... já temos as palmas agora vamos pôr as palavras...”</p> <p>“...agora vou desenhar um pássaro para vocês também poderem ler...”</p> <p>“...vou desenhar uma tromba de elefante...”</p> <p>“...uma jiboia tem umas manchas...”</p>	<p>As crianças têm a noção de rima e perceberam que as canções que ouviram no CD rimavam.</p> <p>A Educadora substitui a palavra pelo desenho do animal e as crianças “leem” a quadra</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver a memória e a acuidade auditiva.</li> </ul>	<p>“...vamos todos bater palmas... já temos as palmas agora vamos por as palavras...”</p> <p>“...repitam comigo as palavras...”</p>	<p>As crianças batem palmas e tentam dizer as palavras silabando.</p>

	<p>“...digam agora a primeira quadra...”</p> <p>“... são muitas palavras e temos que as meter na cabeça...”</p> <p>“...agora vamos dizer a segunda quadra...”</p> <p>“...ouçam com atenção e descubram a palavra que está errada...”</p> <p>“...estão a esquecer-se de pôr as letras na música...”</p> <p>“... vamos pôr a música, estão a esquecer-se de pôr a música...”</p>	<p>Manifestam a princípio alguma dificuldade em manter o ritmo das palmas, principalmente as mais novas.</p> <p>Dizem a primeira quadra batendo palmas manifestam dificuldade em dizer a segunda quadra.</p> <p>As crianças descobrem a palavra que está errada manifestando alguma acuidade auditiva.</p> <p>As crianças dizem partes das quadras mas sem a melodia.</p>
<p>•Associar o número à quantidade e aprender a sua grafia.</p>	<p>“...contei 18 letras a...”</p> <p>“... como se escreve 18...”</p> <p>“... como se escreve o 15...”</p> <p>“...como se escreve 11...”</p> <p>“... como se escreve 12...”</p> <p>“...como se escreve o 16...”</p> <p>“...escreve o número 19...”</p>	<p>As crianças respondem em coro, manifestando conhecimento da grafia dos números.</p> <p>As crianças associam corretamente o número à quantidade, e conhecem a sua grafia.</p> <p>As crianças mais novas brincam e falam com os colegas sem perturbar.</p>
<p>•Reconhecer, contar e escrever os números através do número de vogais de cada quadra.</p>	<p>“...vamos contar as letras a da quadra...”</p> <p>“...quantos são...”</p> <p>“... quantos contaram...”</p> <p>“... Martim conta e sublinha a letra o...”</p>	<p>As crianças vão contando, mas, no meio da quadra, alguns perdem-se.</p>
<p>•Reconhecer e escrever as vogais.</p>	<p>“... vejam lá que letra se repete mais vezes...”</p> <p>“... com que letra é que começa a quadra...” (Supervisora)</p>	<p>A Educadora não perguntou às crianças qual era a primeira letra das vogais tendo essa observação sido feita pela supervisora B.</p>

	<p>“... que letra vem a seguir ao A...”                  “... que letra vem a seguir...”                  “...onde é que está errado e o que é que está mal ...”                  “...digam lá que letras é que faltam...”                  “... escreve o número 16 e escreve a letra u...”                  “...sublinha a letra u...”</p>	<p>As crianças identificam corretamente as vogais e a sua sequência ao chamar a atenção da Educadora para o erro.                  A Educadora serve-se do engano para avaliar os conhecimentos da criança que a chamou à atenção.</p>
<p>• Alargar o campo lexical explorando o som e o significado de novas palavras.</p>	<p>“...qual é a palavra que querem que fique, descansar ou dormir...”                  “...sabem o que é uma jiboia...”                  “...sabem o que é uma quadra...”                  “... uma jiboia fica irritada com tanto barulho...”                  “...sabem o que quer dizer irritada...”                  “...sabem o que é um lixeiro...”</p>	<p>A Educadora serve-se do erro para pedir a opinião das crianças.                  A Educadora tem a preocupação em explicar o significado de palavras novas.                  A Educadora permite que as crianças brinquem com o significado das palavras.</p>
<p>•Saber que a escrita e os desenhos transmitem informações.</p>	<p>“... olhem o que estou a escrever e prestem atenção...”                  “...agora vou desenhar uma tromba de elefante..”</p>	<p>As crianças estão atentas e criticam o desenho dizem que não se parece com um elefante.</p>
<p>•Estabelecer relações de grandeza utilizando as palavras mais, menos e igual.</p>		<p>A Educadora desperdiçou a oportunidade de aludir ao facto de haver mais fonemas, que uma criança fez.                  Não foi feita qualquer alusão significativa a este objetivo.</p>

Grelha 3. Observação Colaborativa

<b>2º CICLO DE OBSERVAÇÃO COLABORATIVA</b>	
<b>Supervisoras Educadoras - A e B</b>	<b>Supervisionada Educadora - A</b>
<b><u>Reunião pré-observação</u></b>	
<p>1. Quais são os objetivos que definiu para a atividade que iremos observar?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular o prazer de ouvir histórias.</li> <li>• Preservar e dar a conhecer as histórias tradicionais.</li> <li>• Fomentar o diálogo e o interesse em comunicar oralmente.</li> <li>• Desenvolver o pensamento crítico e criativo.</li> <li>• Desenvolver a capacidade de ouvir de forma atenta.</li> <li>• Levar as crianças a expressarem de forma clara as ideias principais da história.</li> <li>• Compreender o essencial da história contada.</li> <li>• Esperar a sua vez, saber pedir a palavra.</li> </ul> <p>2. Porque escolheu esta atividade?</p> <p>Porque trabalhei este ano letivo algumas das histórias tradicionais portuguesas e porque acho que temos que manter e preservar o universo cultural que tem como suporte a tradição oral de um povo.</p> <p>Porque as histórias tradicionais são muito ricas, e porque é uma história recuperada e adaptada pelo escritor António Torrado que dá o nome a um dos Centros Escolares do nosso Agrupamento.</p> <p>3. Que aprendizagens vão realizar as suas crianças.</p> <p>O prazer de ouvir histórias.</p> <p>Que temos que ser responsáveis pelas escolhas que fazemos.</p> <p>4. Estratégia utilizada para o desenvolvimento da atividade.</p> <p>A história será contada sem recurso a qualquer material escrito. As crianças estarão sentadas no tapete da conversa.</p>	

Será depois feito o feed-beck da história e de seguida o registo gráfico da mesma.

5. Como pensa assegurar a continuidade educativa destas experiências de aprendizagem.

Além do registo gráfico que todas as crianças fazem de todas ou de quase todas as histórias, vou aproveitar esta história para trabalhar com as crianças de cinco anos as várias personagens que desempenham diferentes profissões, pedindo-lhes que completem as frases com a respetiva profissão.

Exemplo: Uma mulher que vende peixe é uma ... (peixeira).

Será depois mimada pelas crianças de 3 e 4 anos cada uma destas profissões num jogo de descoberta.

### **Observação**

Data: 2 de julho 2015

Hora de início da observação: 10h05m    Hora final da observação: 10h35m

Observação naturalista

(Anexo 10)

### **Análise dos dados**

O que é que se “trabalhou” naquele momento:

A história tradicional do “Macaco do rabo cortado”, na versão adaptada de António Torrado.

- Registo gráfico da história (não observado).

*Reflexão/inferências que os supervisores fazem sobre a informação recolhida.*

A história captou a atenção da grande maioria das crianças.

A estratégia foi pertinente e os recursos materiais durante a atividade foram suficientes.

Pediu a colaboração das crianças para dramatizarem algumas (poucas) situações da história.

Expôs a atividade calmamente, utilizando um discurso relativamente claro.

Permitiu que todos expressem as suas opiniões, dando mais tempo às crianças para responderem, dentro das regras.

Teve um relacionamento fácil com as crianças, resolvendo os conflitos de forma adequada, utilizando o tom de voz para chamar a atenção das crianças.

Revelou autoridade na gestão da sala.

Reforçou positivamente as respostas, condutas e trabalho dos alunos.

Geriu bem o tempo disponível para as atividades.

As crianças ouviram com atenção a história, havendo poucas situações de indisciplina.

### **Reunião pós-observação**

1.Aspetos positivos observados

Soube captar a atenção das crianças através da utilização de vários tons e timbres de voz, movimentando-se na sala.

A atividade decorreu dentro do um tempo razoável e previsto.

2.Aspetos passíveis de melhoria.

Explorar a história sobre outras vertentes, nomeadamente ao nível da justiça/injustiça e ao nível das emoções.

Adotar um discurso mais claro na exploração da história com as crianças.

### **Análise dos dois Ciclos de Supervisão**

Os Ciclos de Supervisão decorreram segundo o planeado tendo existido uma grande interajuda ao nível da identificação de aspetos positivos e/ou problemáticos e na sugestão de estratégias de remediação.

As atividades decorreram de acordo com o planeado e os objetivos traçados alcançados.

A Educadora A realçou a consciencialização de algumas lacunas no seu discurso, através das entrevistas e aulas gravadas referindo: “- Nunca pensei que falasse tão mal. Tenho que ver isto muito bem. Penso que se não tivesse trabalhado neste projeto, não seria capaz de perceber estes aspetos.”

Refere ainda que pensava que a turma fosse indisciplinada, concluindo que afinal não é assim.

Na reflexão feita pelas docentes, foi sugerido à Educadora A a gravação futura de atividades e posterior análise, num processo de autoscopia.

A Educadora B salienta o facto de o trabalho colaborativo ter contribuído para a identificação de dificuldades da colega A ajudando-a tomar consciência de algumas lacunas, que se calhar sozinha não conseguiria e que se não fosse a supervisão das colegas nunca se teriam apercebido.

A Educadora A refere que foi muito positivo e ao mesmo tempo lhe fez bem ao ego, saber que pode confiar nas colegas para a ajudarem a superar as dificuldades.

**A Educadora A refere:**

-Se calhar não me devia ter preocupado tanto com o cumprimento da planificação, pois as planificações são para ser alteradas consoante as necessidades /progressos/ dificuldades das crianças. Devia ter-lhes dado mais tempo.

O ciclo decorreu segundo o previsto e planeado não tendo surgido constrangimentos em relação à ausência das supervisoras nas respetivas salas.

Esta fase serviu também para fazer a reunião de pós-observação do atual ciclo de supervisão e a reunião de pré-observação do ciclo seguinte.

### Análise de Conteúdo da 2ª Observação Colaborativa da Educadora de Infância A

Grelha 4. Análise de conteúdo

OBJETIVOS DEFINIDOS PELA EDUCADORA NA REUNIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO	DESCRITORES DA OBSERVAÇÃO	INFERÊNCIAS
•Estimular o prazer de ouvir histórias.	“...os meninos já ouviram hoje uma história...” “...alguns meninos se calhar já conhecem a história...”	As crianças reagem com entusiasmo quando a Educadora diz o título da história. As crianças ouvem a história com atenção e por vezes sorriem com o tom de voz da Educadora.
•Preservar e dar a conhecer as histórias tradicionais.	“...os meninos vão estar muito atentos para depois contar a história lá em casa...”	A Educadora pede às crianças que contem a história aos pais, não mencionando no entanto o autor da história.
•Fomentar o diálogo e o interesse em comunicar oralmente.	“... mais alguém quer falar...” “...mais algum menino quer dizer qualquer coisa...”	A Educadora insiste com as crianças para falarem. A Educadora questiona muitas vezes as crianças, obrigando-as a falarem e a concluírem o raciocínio.
•Desenvolver o pensamento crítico e criativo.	“...acham que podemos dar as coisa e depois tirar...” “... o que é que vocês acham...” “... acham que o macaco teve uma boa ideia...” “...porquê...” “...quando damos alguma coisa aos nossos amigos depois podemos voltar a tirar...”	A Educadora solicita a opinião das crianças a analisarem criticamente as atitudes do macaco. A Educadora solicita às crianças alguns juízos de valor. A Educadora avança para aprofundar o tema.

		A Educadora introduz uma comparação no discurso incentivando a resposta.
•Desenvolver a capacidade de ouvir de forma atenta.	“... não é dona Margarida...” “...olha o macaco...” “...ele estava a...”	A Educadora eleva o tom de voz para captar a atenção das crianças mais distraídas. A Educadora solicita muitas vezes que as crianças terminem a frase, mantendo-as atentas e concentradas no que está a fazer.
• Levar as crianças a expressarem de forma clara as ideias principais da história.	“...não estou a perceber...” “... diz lá outra vez ...” “... quem é o homem da farinha...”	A Educadora utiliza a estratégia de não perceber o que a criança está a dizer para a levar a concluir o raciocínio. A Educadora vai ajudando as crianças a organizar as ideias.
•Compreender o essencial da história contada.	“...qual era o titulo da história...” “... quem cortou o rabo ao macaco...” “... quais são os personagens da história...” “...quem era o personagem principal...”	As crianças revelam conhecimentos de passagens da história.
•Esperar a sua vez, saber pedir a palavra.	“... não podem falar todos ao mesmo tempo...” “... um de cada vez e põe o dedo no ar...”	A Educadora consegue que a maioria das crianças ponha o dedo no ar para falar, permitindo que todos falem.

**1ª Observação Colaborativa da Educadora de Infância B**

Grelha 5. Observação Colaborativa

<b>1º CICLO DE OBSERVAÇÃO COLABORATIVA</b>						
<b>Supervisoras Educadoras – A e C</b>				<b>Supervisionada Educadora – B</b>		
<b>GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DE ATIVIDADE</b>						
<b>Sala</b>	Estilo de organização da Sala	Por áreas Sim	Quantas áreas -5 Bonecas, jogos, tapete, leitura, pintura.	Material é suficiente,	Sim	Não
				Está em boas condições	X	
	Estilo de organização da turma	Observações: A Turma é constituída por 25 crianças de 3, 4 e 5 anos de idade.				
	Como está organizada a rotina diária.	Observações: A receção das crianças é feita no cantinho do diálogo, onde é feito o registo das presenças. Segue-se o desenvolvimento de atividades planeadas ou livres. Leite escolar a meio da manhã seguido de atividade livre no exterior. Desenvolvimento de atividades planeadas ou livres. Almoço Hora do conto Desenvolvimento de atividades planeadas ou livres. Saída AAAF (Para as 9 crianças que frequentam este espaço)				
<b>Reunião pré-observação</b>						
1. Quais são os objetivos que definiu para a atividade que iremos observar?						
• Desenvolver o pensamento crítico e criativo.						

- Estimular o prazer de ler.
- Alargar o campo lexical explorando o som e o significado de novas palavras
- Estimular a leitura/ escrita de códigos através da observação e associação.
- Relembrar conhecimentos já adquiridos.
- Fomentar o diálogo e o interesse em comunicar oralmente.

2. Porque escolheu esta atividades?

Porque, a partir da leitura de uma história, a Educadora pode explorar muitas das áreas de aprendizagem do pré- escolar, de uma forma interessante, motivadora e aliciante para as crianças, pois estas ficam motivadas para o que vem a seguir à história.

Porque a história nos ajuda a superar os medos.

3. Que aprendizagens vão realizar as suas crianças.

Que a união faz a força.

De uma forma lúdica as crianças vão desenvolver a capacidade de observação, vão escrever o seu nome, desenvolver os movimentos corretos pra a escrita.

Que se podem usar símbolos, desenhos e objetos (diferentes formas de escrita) para “escrever palavras”. Sem se pressionar para a escrita convencional.

Vão contactar com códigos simbólicos: pictográficos para escreverem palavras relacionadas com a história.

Aquisição de novo vocabulário relacionado com o fundo e vida marinha.

Enriquecer e ampliar o vocabulário.

4. Estratégia utilizada para o desenvolvimento da atividade.

A história e exploração da mesma será contada com as crianças sentadas na manta.

Depois o grupo será dividido em dois. As crianças de 5 anos irão “escrever” palavras relacionadas com a história utilizando um código de símbolos. As crianças de 3 e 4 anos irão fazer uma pintura coletiva do fundo do mar.

5. Como pensa assegurar a continuidade educativa destas experiências de aprendizagem.

A partir da história iremos dar noção de cardume, fazer a dobragem do peixinho e a partir daqui iremos abordar vários conceitos na área da matemática.

**Observação**

Data: 15 junho 2015

Hora de início da observação: 10h00m    Hora final da observação: 10h35m

Observação naturalista  
(Anexo 11)

**Análise dos dados**

O que é que se “trabalhou” naquele momento:

- Leitura e exploração de uma história
- Pintura de um painel coletivo.
- Escrita de palavras relacionadas com a história através de um código de símbolos.

*Reflexão/inferências que os supervisores fazem sobre a informação recolhida.*

O conteúdo foi adequado às idades e necessidades de aprendizagem das crianças.

As atividades foram desafiadoras para a grande maioria das crianças.

Expôs a atividade calmamente, utilizando um discurso claro, preocupando-se em verificar se as crianças estão implicadas na atividade.

Estimulou a participação de todas as crianças na atividade, chamando a participar as menos participativas e estimulando as mais indecisas.

Modificou a informação, quando não compreendida, respondeu corretamente às questões das crianças.

As estratégias foram pertinentes e os recursos materiais durante a atividade foram suficientes.

Preocupou-se com o grau de dificuldade adaptando a linguagem e atividades ao grupo de crianças.

Permitiu que todos expressassem as suas opiniões, dentro das regras.

Os recursos utilizados foram adequados ao conteúdo.

Tem um relacionamento fácil com as crianças, resolvendo os conflitos de forma adequada, não se irritando com facilidade. Revelou autoridade na gestão da sala.

Reforçou positivamente as respostas, condutas e trabalho dos alunos.

Revelou-se solícita na resposta às questões e dúvidas das crianças

Geriu bem o tempo disponível para as atividades.

Deslocou-se de lugar para lugar para acompanhar o trabalho de cada criança.

**Reunião pós-observação**

1.Aspetos positivos observados

Ligação da história à visita efetuada ao Oceanário de Lisboa, apelando à memória e aos conhecimentos adquiridos.

2.Aspetos passíveis de melhoria

Deixar que as crianças intervenham mais na exploração da história.

***Análise do ciclo de supervisão***

O ciclo decorreu segundo o previsto e planeado não tendo surgido constrangimentos em relação à ausência das supervisoras nas respetivas salas.

Esta fase serviu também para simultaneamente fazer a reunião de pós-observação do atual ciclo de supervisão e a reunião de pré-observação do ciclo seguinte.

### Análise de conteúdo da 1ª Observação Colaborativa da Educadora de Infância B

Grelha 6. Análise de conteúdo

OBJETIVOS DEFINIDOS PELA EDUCADORA NA REUNIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO	DESCRITORES DA OBSERVAÇÃO	INFERÊNCIAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Desenvolver o pensamento crítico e criativo.</li> </ul>	<p>“...o que acham que representam estas imagens...”</p> <p>“... se é um nadadorzinho o que acham que pode ser...”</p> <p>“...onde é que já viram imagens semelhantes...”</p> <p>“... se for no mar é uma floresta de...”</p> <p>“...porque acham que está aqui escrito que as medusas eram feitas de geleia...”</p> <p>“...os peixes estão a ser puxados por um fio invisível, o que acham que quer dizer...”</p> <p>“... o que quer dizer rochas de rebuçados...”</p> <p>“...se fossem vocês o que é que pensavam...””</p>	<p>A Educadora pede com muita frequência que a criança verbalize o que está a ver ou viu.</p> <p>A Educadora apela ao uso da imaginação para descrever as imagens</p> <p>A Educadora estimula a criança a dizer o que pensam e a aprofundar o pensamento.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Estimular o prazer de ler.</li> </ul>	<p>“... alguém conhece o nome desta editora que começa por K...”</p> <p>“... quem escreveu o livro foi o Leo Leony...”</p>	<p>A Educadora lê o título e o nome da obra chamando a atenção para a capa do livro. As crianças identificam o nome da editora.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Alargar o campo lexical explorando o som e o significado de novas palavras</li> </ul>	<p>“...se é um nadadorzinho...”</p> <p>“...o que é um cardume de peixes...”</p> <p>“... quem sabe o que é a geleia...”</p>	<p>A Educadora tem o cuidado de explicar e perguntar às crianças o significado das palavras.</p>

	<p>“...não se diz muito maior...”                  “...o que quer dizer afugentar...”                  “...a palavra manada é para descrever um conjunto de vacas, bois...”                  “...então qual era o teu plano...”</p>	<p>A Educadora promove a aquisição e o alargamento de vocabulário.</p>
<p>•Estimular a leitura/ escrita de códigos através da observação e associação.</p>	<p>“... diz-me lá que símbolo está por baixo do A...”                  “...olhem lá todos para as letras do alfabeto...”                  “...cada menino vai escrever o seu nome...”                  “...digam lá os símbolos que estão...”</p>	<p>A Educadora estimula o desenvolvimento de competências facilitadoras da leitura e escrita, pedindo às crianças que digam símbolos que correspondem às letras. Pede às crianças que digam as letras que já conhecem.</p>
<p>•Relembrar conhecimentos já adquiridos.</p>	<p>“...estamos a recordar o que vimos....”                  “...lembram-se de ver as medusas...”                  “... lembram-se da palavra que disseram no Oceanário...”</p>	<p>A Educadora ajuda as crianças a aprofundarem conteúdos já adquiridos.</p>
<p>•Fomentar o diálogo e o interesse em comunicar oralmente.</p>	<p>“...se for no mar é uma floresta de ...”                  “...diz-me lá o que tu fazias...”                  “...porque é que eles formaram um peixe grande.....”                  “...se lhe derem tempo ela também sabe responder...”</p>	<p>A Educadora pede com alguma frequência para a criança clarificar e aprofundar o que diz.                  A Educadora pede com frequência que as crianças desenvolvam o pensamento, ajudando-a a melhorar a produção oral.                  A Educadora estimula as crianças mais inibidas à participação.</p>

Grelha 7. Observação Colaborativa

<b>2º CICLO DE OBSERVAÇÃO COLABORATIVA</b>	
<b>Supervisoras Educadoras – A e C</b>	<b>Supervisionada Educadora – B</b>
<b><i>Reunião pré-observação</i></b>	
<p>1. Quais são os objetivos que definiu para a atividade que iremos observar?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular o prazer de ler e ouvir histórias.</li> <li>• Fomentar o diálogo e o interesse em comunicar oralmente.</li> <li>• Estimular e desenvolver o sentido estético.</li> <li>• Desenvolver o pensamento crítico e criativo.</li> <li>• Promovendo o gosto pelas artes em geral.</li> </ul> <p>2. Porque escolheu esta atividade?</p> <p>Para dar continuidade ao projeto “Materializar as Palavras” iniciado no corrente ano letivo em parceria com a Culturgest, abordando e desenvolvendo as possibilidades que a expressão escrita e oral oferecem a uma construção e aprendizagem transversais.</p> <p>Este projeto integra o "Avental de Histórias", que começou com uma história criada por todas as crianças "A amizade entre os animais".</p> <p>Toda e qualquer história, poesia, lengalengas ou outra forma de expressão literária trabalhada na sala é registada pelas crianças em desenho, ou em outro suporte gráfico no avental de grandes dimensões.</p> <p>3. Que aprendizagens vão realizar as suas crianças.</p> <p>O prazer de ouvir histórias.</p> <p>4. Estratégia utilizada para o desenvolvimento da atividade.</p> <p>A atividade vai ser realizada no cantinho da leitura, com as crianças sentadas em roda.</p> <p>As crianças farão de seguida o registo gráfico no “Avental de Histórias” com recurso a tintas feitas com especiarias.</p> <p>5. Como pensa assegurar a continuidade educativa destas experiências de aprendizagem.</p>	

Mantendo sempre na rotina do jardim-de-infância a “HORA DO CONTO” com exploração de vários tipos de literatura, adivinhas, canções, provérbios, trava línguas, poesia, histórias lidas ou contadas.

### Observação

Data: 2 de julho 2015

Hora de início da observação: 14h00m    Hora final da observação: 14h30m

Observação naturalista

(Anexo 12)

### Análise dos dados

O que é que se “trabalhou” naquele momento:

-Leitura e exploração da história “A floresta”, na rotina diária “Hora do Conto”.

- Registo gráfico no “Avental de Estórias”

*Reflexão/inferências que os supervisores fazem sobre a informação recolhida.*

O conteúdo foi adequado às idades e necessidades de aprendizagem das crianças apelando à memória de outras histórias exploradas, interligando-as com a atual.

A história nem sempre captou a atenção da grande maioria das crianças mais novas dispersando-se com facilidade.

Expôs a atividade calmamente, utilizando um discurso claro.

Modificou a informação, quando não compreendida, respondeu corretamente às questões das crianças.

A estratégia foi pertinente e os recursos materiais durante a atividade foram suficientes.

Preocupou-se com o grau de dificuldade adaptando a linguagem e atividades ao grupo de crianças.

Permitiu que todos expressem as suas opiniões, dando mais tempo às crianças para responderem, dentro das regras.

Teve um relacionamento fácil com as crianças, resolvendo os conflitos de forma adequada, não se irritando com facilidade. Revelou autoridade na gestão da sala.

Reforçou positivamente as respostas, condutas e trabalho dos alunos.

Revelou-se solícita na resposta às questões e dúvidas das crianças

Geriu bem o tempo disponível para as atividades.

O registo no “Avental de Estórias decorreu de forma organizada e sem atropelos.

**Reunião pós-observação**

1.Aspetos positivos observados

Apelo constante aos conhecimentos de histórias exploradas ao longo do ano letivo, e aos conhecimentos adquiridos.

2.Aspetos passíveis de melhoria

Incluir com mais frequência outro género de literatura na rotina “Hora do Conto”.

Alterar o horário da “Hora do conto”, uma vez que à hora em que decorre as crianças mais novas se dispersam e algumas ficam sonolentas.

Utilizar outros espaços do Jardim-de-infância para a rotina da “Hora do conto”, sem ser a sala de atividades.

**Análise dos dois Ciclos de Supervisão**

Os Ciclos de Supervisão decorreram segundo o planeado tendo existido uma grande interajuda ao nível da identificação de aspetos positivos e/ou problemáticos e na sugestão de estratégias de remediação.

As atividades decorreram de acordo com o planeado e os objetivos traçados alcançados.

A Educadora A referiu que o papel que assumiu como Supervisora lhe permitiu encarar a Supervisão de outra forma, que a crítica tem que ser assumida com positiva e que só nos ajuda a crescer. As outras docentes concordaram com a opinião da colega.

A Educadora A realça o facto de ter gostado muito desta experiência e desta partilha com a Educadora B.

A Educadora B a este respeito diz:

-Aprendi com ela coisas que poderei utilizar na minha prática docente e estou certa que também ela adquiriu novos conhecimentos. Gostava que este tipo de partilha pudesse acontecer entre as várias Educadoras em todos os Centros Escolares do Agrupamento. Foi sem dúvida uma experiência enriquecedora, para todas..."

A Educadora B refere que a observação de aulas não tem que ser só para detetar problemas, ela também serve para renovarmos as nossas práticas.

A Educadora A refere que o mais difícil para ela como supervisora é criticar (no sentido positivo), o trabalho da colega, mas como o que viu foi bom e sem falhas o trabalho de Supervisora foi facilitado.

### Análise de Conteúdo da 2ª Observação Colaborativa da Educadora de Infância B.

Grelha 8. Análise de conteúdo

OBJETIVOS DEFINIDOS PELA EDUCADORA NA REUNIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO	DESCRITORES DA OBSERVAÇÃO	INFERÊNCIAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular o prazer de ler e ouvir histórias.</li> </ul>	<p>“...você sabem o nome da história...é de uma editora que eu gosto muito...”</p> <p>“...em que história é que entra um casquinho vermelho...”</p> <p>“...quem mais apareceu...a casa era feita de quê...”</p> <p>“...a que história pertence um menino e uma vaca...”</p> <p>“...olhem para a frase que o menino escreveu...”</p>	<p>A Educadora chama a atenção para a editora pedindo que a criança diga o nome das editoras.</p> <p>A Educadora chama a atenção para as partes que constituem um livro.</p> <p>A Educadora pergunta com frequência por pormenores pertencentes a outras histórias.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar o diálogo e o interesse em comunicar oralmente.</li> </ul>	<p>“...são livros para sonhar, o que é que isto quer dizer...”</p> <p>“...quando digo, Tomás desce à terra, Inês...”</p> <p>“...pensem mais e digam-me....”</p> <p>“...havia dois caminhos um que demorava séculos, o que quer dizer...”</p>	<p>A Educadora introduz com alguma frequência comparações no discurso para explicar situações e incentivar à participação.</p> <p>A Educadora estimula as crianças a dizerem o que pensam e a aprofundar o pensamento.</p> <p>A Educadora pede frequentemente que as crianças descrevam sentimentos através das expressões faciais dos personagens.</p>

	<p>“...como estava a cara da mãe...”</p> <p>“...”...como é que o menino se sentiu...”</p> <p>“...o que é que esta história nos quer dizer...”</p> <p>“...não precisamos dizer o pai, a mãe, podemos dizer eles...”</p>	<p>As crianças perceberam a moral da história.</p> <p>A Educadora pede com alguma frequência para a criança clarificar e aprofundar o que diz.</p> <p>A Educadora introduz o uso dos pronomes para substituir os nomes.</p> <p>A Educadora pede com frequência que as crianças desenvolvam o pensamento, ajudando-a a melhorar a produção oral.</p>
• Estimular e desenvolver o sentido estético.	<p>“...reparem da capa do livro é diferente das outras...”</p> <p>“...reparem nas imagens...”</p>	A Educadora lê o título e o nome da obra chamando a atenção para a capa do livro.
• Promovendo o gosto pelas artes em geral.	“... mostrem o nosso avental...”	A Educadora estimula as crianças mais inibidas à participação.

Como atrás foi referido, as Educadoras responderam ao questionário durante o mês de agosto de 2015, tendo sido devolvido por correio eletrónico.

Para uma melhor análise do questionário foi elaborada a seguinte grelha de análise do conteúdo das questões colocadas (questões abertas).

Grelha 9. Análise de conteúdo do inquérito por questionário

<b>Grelha de análise de Conteúdo do Questionário</b>	
<b>Educadora A</b>	<b>Educadora B</b>
<b>Avaliação do modelo de supervisão experienciado</b>	
<p>“... permitiu-me desenvolver o sentido crítico em relação à minha atividade pedagógica...”</p> <p>“...abriu espaços de diálogo e partilha construtivos...”</p> <p>“...foi uma mais-valia para a minha atividade profissional...”</p> <p>“...esta experiência foi muito positiva e fez-me descobrir aspetos da minha atividade profissional que eu desconhecia, ou nunca tinha refletido sobre eles...”</p>	<p>“...esta experiência foi muito enriquecedora...”</p> <p>“... permitiu analisar as coisas sobre outro ponto de vista...”</p> <p>“...limitamo-nos a fazer sempre o mesmo, (...) mas se ouvirmos os outros há sempre outra maneira de abordar os temas...”</p> <p>Também saliento positivamente o fato de eu não ter qualquer problema em aceitar sugestões e em aplicá-las.</p> <p>“... uma experiência que nos enriqueceu enquanto docentes e enquanto pessoas...”</p> <p>“... se todos na escola pudessem (...) partilhar o seu trabalho com os seus pares (...) de forma aberta (...) certamente teríamos todos muito a aprender e a melhorar...”</p> <p>“...uma mais-valia para o aumento do conhecimento prático e uma oportunidade para (ante) ver formas alternativas de atuação...”</p>
<b>Dificuldades sentidas</b>	
<p>“... este processo foi quase natural...”</p> <p>“... desenvolvi com as colegas um trabalho de cooperação e partilha, que a supervisão não trouxe nada de extraordinário...”</p>	<p>“...não senti qualquer dificuldade (...) a observação colaborativa de aulas entre colegas não foi encarada com formalidade ou como uma ameaça ao “eu profissional” do professor...”</p>
<b>Aspetos Positivos</b>	
<p>“... o sentido da partilha que sempre norteou toda a nossa atividade pedagógica...”</p>	<p>“...este processo de supervisão passou por uma orientação solidária num trabalho colaborativo, por uma procura de encontrar soluções...”</p>

	“...por melhorar a nossa prática pedagógica...”
<b>Conciliação de papéis</b>	
“... já não me trouxe uma grande novidade...” “...estava familiarizada o método pedagógico...”	“... não foi difícil porque sou Coordenadora de Departamento...” “...como Supervisora tentei sempre chegar a todas as docentes do Departamento, (...) e ajudar o professor a ultrapassar as suas dificuldades...” “... supervisor e supervisionado aliaram-se num processo de construção partilhada de conhecimento (...) que assentou numa relação saudável de empatia...”
<b>Perfil do supervisor pedagógico</b>	
“...o processo de supervisão não pode ter carácter penalizador, porque quando isso acontece as pessoas trabalham para o momento, mas não estão recetivas á melhoria da sua prática pedagógica...” “...penso que o supervisor deve ter um papel mais de colaborador, que de observador...”	“... o Supervisor pedagógico deve ter formação específica para esse cargo...” “...nunca esquecer de “prestar atenção”, “clarificar”, “encorajar”, “dar opinião”, “...ajudar a encontrar soluções para os problemas”, “orientar...” “... uma figura, que poderia ser chamado qualquer coisa menos supervisor...” “... orientador e conhecedor dessas premissas de forma a não levantar qualquer suspeita ao supervisionado em relação às suas competências...”
<b>Influência do trabalho colaborativo no percurso profissional</b>	
“...ao longo da minha carreira sempre gostei de partilhar, e sei que aprendi muito com os colegas que se cruzaram comigo...”	“... ajudou-me a refletir sobre o meu trabalho. O porquê, para quê, para quem...” “... precisamos de tempo para refletir, para pensar na forma como agimos, como atuamos...”
<b>Exequibilidade do processo de supervisão</b>	
“...se nós tivemos capacidade de por este processo em marcha, e se o conseguimos fazer com sucesso valorizando o nosso desempenho profissional, outros poderão beneficiar dele...” “...Penso que é tudo uma questão de postura, se nos fechamos dentro da nossa sala com os nossos alunos e trabalhamos numa ilha, é claro que nem	“... libertar o professor do seu isolamento através desta nova estratégia relacionada com a supervisão pedagógica ...” “... não permitindo que o professor se conforme com o seu trabalho...” “... obriga o professor a uma interação colaborativa e, numa forma partilhada, melhorando assim constantemente o seu desempenho...”

esta nem outra forma de supervisão serão possíveis...”	
--	--

As duas docentes (EA,EB) referem que não tiveram grandes dificuldades na implementação do exercício de Supervisão Colaborativa, tendo sido uma experiência muito enriquecedora e de crescimento profissional, permitindo-lhes refletir sobre a sua prática pedagógica, e desenvolver o sentido crítico. Para a docente EA foi um processo quase natural, enquanto a EB refere que a observação colaborativa de aulas entre colegas não foi encarada com formalidade ou como uma ameaça ao "eu profissional" do professor.

A EA refere que este modelo de Supervisão permitiu desenvolver “(...) o sentido crítico em relação à sua atividade pedagógica...”, permitindo-lhe descobrir aspetos da sua atividade profissional que desconhecia, ou que nunca tinha refletido sobre eles (...), abrindo (...) espaços de diálogo. Considerou a experiência muito positiva tornando-se uma “mais-valia para a sua atividade profissional”.

A docente EB refere esta experiência como tendo sido muito “(...) enriquecedora enquanto docente e enquanto pessoa, e que lhe permitiu analisar as coisas sobre outros pontos de vista”.

Salienta ainda como aspeto muito positivo o facto de “(...) não ter qualquer problema em aceitar sugestões e em aplicá-las, quando refere que “(...) nos limitamos a fazer sempre o mesmo, mas se ouvirmos os outros há sempre outra maneira de abordar os temas”.

Considera ainda que este processo de supervisão passou por “(...) uma orientação solidária num trabalho colaborativo, por uma procura de encontrar soluções, e por melhorar a nossa prática pedagógica”.

Acrescenta ainda que se todos na escola “(...) pudessem partilhar o seu trabalho com os seus pares de forma aberta, certamente teríamos todos muito a aprender e a melhorar”.

Esta experiência foi para a docente EB uma “(...) mais-valia para o aumento do conhecimento prático e uma oportunidade para (ante) ver formas alternativas de atuação”.

As Educadoras de Infância realçam a importância e potencialidades da aprendizagem em contextos colaborativos, indo de encontro à visão apresentada por Hargreaves (1998) e Fullan e Hargreaves (2001).

As docentes destacam ainda neste exercício de Supervisão Colaborativa a análise crítica das suas práticas no sentido de as melhorar corroborando o preconizado por Boavida e Ponte (2002), que referem que é imprescindível o apoio do grupo de trabalho para superar dificuldades sentidas na prática.

Para a EA, a divulgação do modelo de Supervisão Clínica deveria ser feita como um exemplo de boas práticas. Na sua opinião, as escolas deviam organizar espaços de

formação e de informação para esclarecimento dos docentes, (...) *tem que haver alguém que forme, que explique ... se nós tivemos capacidade de por este processo em marcha, e se o conseguimos fazer com sucesso valorizando o nosso desempenho profissional, outros poderão beneficiar dele...*

A EB refere que este processo de Supervisão Colaborativo pode contribuir para *"... libertar o professor do seu isolamento (...) obrigar o professor a uma interação colaborativa e, numa forma partilhada, melhorando assim constantemente o seu desempenho (...) não permitindo que o professor se conforme com o seu trabalho..."*

Após o exercício de Supervisão Clínica experienciado as duas Educadoras de Infância referem que o trabalho colaborativo desenvolvido contribui para o desenvolvimento profissional. Como afirma a Educadora A: *"(...) ao longo da minha carreira sempre gostei de partilhar, e sei que aprendi muito com os colegas que se cruzaram comigo (...) também aprendo com os meus colegas, na partilha.*

Na sua opinião realizar Supervisão a pares é possível *"(...) é tudo uma questão de postura, se nos fechamos dentro da nossa sala com os nossos alunos e trabalhamos numa ilha, é claro que nem esta nem outra forma de supervisão serão possíveis..."*

Em relação à conciliação de papéis ambas docentes referem não ter tido dificuldades. A EB afirma que *"(...) supervisor e supervisionado aliaram-se num processo de construção partilhada de conhecimento. (...) que assentou numa relação saudável de empatia(...)"*

As duas docentes concordam que uma boa relação de trabalho facilita a colaboração entre pares, partilhando da opinião de vários autores (Day, 2001; Alarcão, 2003; Hargreaves, 2003; entre outros), que as relações empáticas facilitam o trabalho colaborativo entre os docentes, onde Supervisor e Supervisão devem ser encarados numa perspetiva formativa e reguladora, baseada numa relação recíproca de confiança, para que o professor seja interveniente, responsável e ativo no seu processo de desenvolvimento.

Nas respostas obtidas ganha destaque a figura do Supervisor, como elemento sabedor, experiente e "guia". Esta perspetiva do Supervisor como alguém com mais experiência, capaz de guiar o processo de Supervisão é a que encontramos nos estudos de Alarcão e Tavares (2003), Alarcão e Sá-Chaves (1994) Alarcão e Roldão (2008).

Para as docentes o supervisor deve ter formação específica e competências para o cargo, assumindo o papel de colaborador. O supervisor para a docente EB *"(...) nunca deve esquecer de "prestar atenção", "clarificar", "encorajar", "dar opinião", "ajudar a encontrar soluções para os problemas", "orientar..."*

As Educadoras de Infância encararam esta experiência como um processo formativo, onde o papel do Supervisor é o de estimular "o conhecimento na acção, reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção" (Alarcão, org. 1996, p. 97).

## Capítulo IV - Conclusões e Considerações Finais

### 1. Conclusões

Nesta fase da nossa investigação impõe-se o balanço sobre o caminho percorrido, assim como uma síntese das principais conclusões do estudo de acordo com o problema enunciado, as questões e os objetivos que a nortearam.

Assim sendo, recordamos que pretendemos conhecer ***as representações das Docentes/Educadoras de Infância sobre Supervisão Colaborativa, Papel do Supervisor e Trabalho Colaborativo.***

Vejamos as conclusões à luz dos objetivos elencados:

Quanto às representações das docentes sobre - **Supervisão Colaborativa, Papel do Supervisor e Trabalho Colaborativo**, primeiro objetivo deste estudo, podemos afirmar que as Educadoras de Infância consideram o papel da Supervisão fundamental para a qualidade pedagógica da Educação Pré-escolar, mencionando a necessidade de se refletir cada vez mais sobre a prática, de a reformularmos, preconizando um modelo de escola enquanto comunidade reflexiva e aprendente. Podemos concluir que as Educadoras de Infância encaram a Supervisão Pedagógica de uma forma positiva se esta adotar uma dimensão colaborativa, assim como acreditam que esta poderá contribuir para a mudança de mentalidades e para a inovação nas escolas.

O olhar das docentes sobre o Papel do Supervisor salienta que deve ser um dos membros do corpo docente, que deve fazer parte do coletivo da escola, com responsabilidade em dinamizar iniciativas que visem a melhoria da qualidade da educação.

Ainda sobre o perfil do supervisor, a análise dos discursos aponta para um perfil com características de diálogo, capaz de identificar situações e promover o trabalho de grupo, fazendo com que interajam entre si, “... nunca esquecer de “prestar atenção”, “clarificar”, “encorajar”, “dar opinião”, “...ajudar a encontrar soluções para os problemas, orientar...(EB), que tem a função de ajudar o supervisionado a adquirir competências nos domínios: do saber-fazer, do saber-ser e do saber-avaliar/refletir, de modo a promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Para as Educadoras de Infância, o Supervisor deverá ter qualificações superiores em Supervisão, pois só assim lhe é reconhecida competência para o desempenho do cargo.

As participantes no estudo também apontam a quase inexistência de Supervisão no Agrupamento de Escolas e indicam como principais causas - o excessivo trabalho burocrático; a inexistência de horas para a Supervisão; um elevado número de horas em reuniões de carácter informativo, sem tempo para os aspetos pedagógicos e formativos.

As docentes consideram o trabalho colaborativo e o apoio entre pares uma forma de colmatar esta falha na Supervisão, estruturando-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração.

A Educadora B refere a este respeito “(...) se todos na escola pudessem partilhar o seu trabalho com os seus pares de forma aberta, certamente teríamos todos muito a aprender e a melhorar (...)”, considerando o trabalho colaborativo como “(...) uma mais-valia para o aumento do conhecimento prático e uma oportunidade para (ante) ver formas alternativas de atuação(...)”.

Partindo da perspetiva do trabalho colaborativo entre pares procuramos dar resposta ao segundo objetivo desta investigação - **Desenvolver estratégias de formação interpares com os docentes Educadores de Infância do AE em estudo.**

As Educadoras de Infâncias participantes nesta investigação realizaram nos encontros pré e pós observação, reflexões e troca de experiências acerca do processo de ensino e aprendizagem com vista à melhoria da sua prática pedagógica, num ambiente de formação contínua em contexto de trabalho que permitiu uma supervisão mais colaborativa e menos hierarquizada.

Quando as docentes concluem que (...) *esta experiência foi muito positiva e fez-me descobrir aspetos da minha atividade profissional que eu desconhecia, ou nunca tinha refletido sobre eles...* (EA) ou que “...este processo de supervisão passou por uma orientação solidária num trabalho colaborativo, por uma procura de encontrar soluções (...) por melhorar a nossa prática pedagógica.” (EB), partilham da noção de que, após alguns anos de serviço, se torna necessário e desejável interiorizar novas metodologias, atualizar as estratégias de trabalho, aprender mais sobre a profissão, e crescer profissionalmente.

Concluiu-se também que a reflexão feita pelas docentes sobre a sua prática pedagógica se ancorou na reflexão coletiva, na análise e observação conjuntas das situações concretas da ação docente e na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional. Salientam também que só quando se fala sobre a prática, se observam uns aos outros, trabalham juntos no planeamento e se ensinam uns aos outros aquilo que sabem sobre o ensino, existe verdadeiro trabalho colaborativo.

Ao pretendermos nesta investigação, analisar as potencialidades do trabalho supervisivo entre pares, recorrendo à observação de aulas e à reflexão sobre as mesmas, assim como os contextos que induzem a uma cooperação proveitosa, ancoradas na promoção de um clima de confiança, lealdade, entreajuda e partilha procurámos dar resposta ao terceiro objetivo desta investigação - **Analisar e caracterizar práticas de supervisão entre os participantes no estudo.**

Sob esta perspectiva decorrem as observações da prática pedagógica que aconteceram em quatro momentos, tendo por base o modelo clínico de supervisão, que encerra estes mesmos princípios de colaboração, com grandes potencialidades formativas promovendo o desenvolvimento profissional e organizacional.

A supervisão clínica é um processo de observação-reflexão-ação sobre a prática, centrada na resolução de problemas, o que implica uma colaboração estreita entre observador-observado.

Das análises feitas pelas Educadoras de Infância às reflexões, após os Ciclos de Observação, podemos afirmar:

- ✓ a partilha foi encarada como um processo de aprendizagem;
- ✓ o desconforto inicial sentido na supervisão e observação foi facilmente superado;
- ✓ as críticas foram encaradas de uma forma construtiva e positiva;
- ✓ os ciclos de observação foram valorizados;
- ✓ a supervisão e a reflexão conduziram a uma mudança na preparação e realização das atividades pedagógicas.

Foram significativos os impactos que os Ciclos de Observação tiveram nas Educadoras Supervisionadas, fruto da reconstrução do sujeito observado sobre o seu desempenho pedagógico, especialmente para a EA, uma vez que possibilitou o confronto de diferentes perspetivas acerca do processo de ensino/aprendizagem, levando o supervisor a exercer as funções de informação, questionamento, sugestão, encorajamento.

Contudo, somos levados a concluir, que a maior ou menor aceitação da estratégia de observação de atividades dependerá do perfil do supervisor, pelo que passará necessariamente pela formação especializada destes.

Esta investigação aponta como uma tendência da atualidade a dimensão colaborativa como forma de monitorizar e acompanhar, sustentada por e com profissionais preparados e capazes de conduzir o processo de supervisão com segurança. Desta forma tornar-se-á possível ajudar os docentes no seu desenvolvimento profissional, instituindo práticas pedagógicas dinâmicas e inovadoras.

Apontam-se as conclusões relativas ao quarto e último objetivo do estudo - **Caraterizar aspetos fundamentais para o desenvolvimento profissional de docentes e de supervisores em estratégias de Trabalho Colaborativo.**

A mudança de paradigma requer tempo e vontade. Apesar da metodologia de supervisão clínica ter funcionado como alavanca para o desenrolar de todo o processo, são ainda vários os obstáculos que se apresentam neste modelo. Se por um lado existe o desejo de mudança e de inovação, associado a um contexto favorável à mudança, também não é menos verdade que existe uma certa tendência para a escola perpetuar as habituais formas de fazer, ganhando a rotina em detrimento da inovação.

A teoria apontou para a ideia da dupla e tão distinta influência que os modelos podem exercer, podendo constituir-se como janelas ou como muros.

Poderão alargar e potenciar a visão das coisas, se funcionarem como janelas, permitindo que ocorram mudanças nas escolas, proporcionando o desenvolvimento humano, determinantes para uma escola do século XXI que se pretende transformadora, dinamizadora e de qualidade, mas também podem funcionar como muros, restringindo o nosso olhar para outras vivências ou ideias distintas. Nesta investigação-ação pretendemos abrir grandes janelas de oportunidade, de crescimento profissional mas também pessoal às Educadoras participantes.

O Supervisor deverá agir como um profissional capaz de promover mudanças nas comunidades aprendentes, sustentando a sua ação no princípio da colaboração como solução para resolução de muitos dos problemas e dificuldades que os docentes enfrentam.

No âmbito da formação contínua, esperamos que o estudo possa contribuir para a implementação da Supervisão Pedagógica no Departamento da Educação Pré-escolar do Agrupamento em estudo e para a elaboração de eventuais programas que promovam o debate em torno das questões da Supervisão.

Com este estudo esperamos poder abrir espaço a uma reflexão sobre a supervisão pedagógica, de modo a que os Educadores de Infância do Agrupamento se sintam menos *ameaçados* e se sintam mais esclarecidos sobre a mesma.

Contudo, temos consciência de que só muito lentamente estas perceções serão ultrapassadas, que vivemos tempos de mudança, em que as escolas como sistemas abertos e em permanente interação com o mundo que as rodeia não pode nem deve permitir que os docentes se fechem à mudança, permanecendo isolados na sua “ilha” e no seu conhecimento.

Por fim, não queremos deixar de destacar a opinião das Educadoras de Infância participantes nesta investigação, que se manifestaram de uma forma muito positiva, pelo enriquecimento que este estudo lhes proporcionou, em termos pessoais e profissionais, e pela possibilidade de reformular a sua ação pela reflexão que fizeram em torno das suas práticas.

A estreita colaboração entre as Educadoras de Infância foi, sem dúvida, um dos aspetos mais vantajosos, em termos de resultados práticos, durante toda a investigação.

Concluimos também que o processo de observação de atividades não foi redutor, apesar de se limitar apenas à observação de duas atividades por Educadora de Infância, que lhe reconheceram validade e potencialidades para desencadear, no interior do departamento, um processo de supervisão formativa e de melhoria da organização e da ação educativa prestada pelos seus profissionais.

O aspeto colaborativo foi assumido como parte fundamental de todo o processo de observação.

Este projeto pretendeu, ainda que de uma forma muito modesta constituir-se como uma nova etapa da vida do Departamento da Educação Pré-escolar do Agrupamento em termos de implementação de uma estratégia supervisiva, na melhoria da ação educativa e no crescimento organizacional.

O plano de supervisão colaborativo proposto nesta investigação abrangeu apenas a Educação Pré-escolar, deixando de fora os outros níveis de ensino.

Todavia, consideramos que a Supervisão Pedagógica Interpares pode ser implementada noutros níveis de ensino constituindo-se como estratégia formativa, portadora de melhoria das práticas, como parte integrante do Projeto Educativo do Agrupamento, de modo a ser considerada uma atividade estruturante e imprescindível na organização e desenvolvimento das escolas.

O presente estudo poderá contribuir para promover:

- ✓ estudos sobre as interações das Educadoras de Infância utilizando a técnica da autoscopia;
- ✓ trabalhos de investigação-ação facilitadores da criação de culturas colaborativas nas escolas no sentido da constituição de comunidades de aprendizagem.

O feedback dos intervenientes mais diretos nesta investigação foi muito positivo, o que nos leva a crer que contribuímos para que a nossa escola se tornasse mais reflexiva, aprendente e promotora de um clima de desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes. A partir do trabalho mais circunscrito à/na sala, tornou-se possível, através da colaboração, entajuda, confiança, empenho e responsabilidade entre Educadora/Supervisora e Educadora/Crianças alargar, a toda a escola, a experiência positiva que vivemos naquele microcosmos. Porque foi considerada uma prática formativa muito positiva, a investigadora foi convidada a elaborar uma proposta de supervisão para implementação futura e alargamento a outros Centros Escolares do Agrupamento (Anexo 13).

Temos também consciência que as mudanças que se pretendem introduzir poderão ser difíceis e morosas, tendo em conta os preconceitos estabelecidos e demasiado enraizados.

Em jeito de conclusão, consideramos que esta investigação constituiu uma oportunidade de um “desejo quase desesperado de completarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento de nós próprios” (Santos, 2003, p. 30).

Pensamos que conseguimos delinear algum caminho que pode tornar mais fácil o desenvolvimento de ações futuras. Haverá sempre quem se disponibilize a apostar na mudança e nestas dinâmicas de supervisão, mas também sabemos que haverá sempre

quem continue a erguer muros, entraves e tente obstruir o processo, caberá sempre olharmos para o copo meio cheio.

***Fica o desafio...***

## Bibliografia

Abrantes, M. (2005). *O Desenvolvimento da Reflexividade no Contexto do discurso Supervisivo*. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro. Universidade de Aveiro.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.

Aguiar, J. & Alves, M. (2009). Avaliação de desempenho docente (ADD) e efeitos na qualidade do processo de ensino aprendizagem. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp. 3560-3575). Braga: Universidade do Minho.

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Editora: Porto Editora.

Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. (2ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In Tavares, J. (Ed.). *Para intervir em educação – contributos dos colóquios CIDInE*. Aveiro: CIDInE, pp. 201-233.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Livraria Almedina: Coimbra.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª Ed. Livraria Almedina: Coimbra.

Alarcão, I. (1994). *8º Congresso Nacional da Associação Portuguesa de Professores de Inglês 1994*, (pp. 173-189).

Alarcão, I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Edição CIDInE.

Alarcão, I. (2006). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In Sá-Chaves, I., Sá, H. & Moreira, A. (Coord.). Alarcão, I. *Percursos e pensamentos* (pp. 319-373). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (2009). *Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência*. [Versão electrónica]. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 8, 119-128. Lisboa: Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Consultado 2014-05-18. Disponível na www: <URL: <http://pt.scribd.com/doc/180633124/revista-sisifo#logout>.

Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In Machado, J. & Alves, J. (Coord.) *Coordenação, Supervisão, e Liderança- Escolas, projetos e aprendizagens*. Porto: Editora Universidade Católica, pp. 22-35.

Alarcão, I. (org) & outros, (1996). *Formação Reflexiva de Professores, estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (Org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Almeida, J. & Pinto, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais* (5ª Ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Almeida, L. & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT.

- Alonso, L., Magalhães, M., Portela, I. & Lourenço, G. (2002). *Projecto Procur- Contributo para a Mudança nas Escolas*. Braga: Universidade do Minho.
- Alves, M. P., Flores, M. A. & Machado, E. A. (2011). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação do desempenho – Introdução*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Amelsvoort, G., Manzi J., Matthews P., Roseveare D. & Santiago P. (2009). Avaliação e conclusões. In *Estudo OCDE, Avaliação de Professores em Portugal*. Retirado de [http://www.oei.es/pdf2/avaliacao\\_professores\\_portugal.pdf](http://www.oei.es/pdf2/avaliacao_professores_portugal.pdf).
- Araújo, J., Henriques, M. (2005). *Dirigir equipas, melhorar competências*. 2ª ed., Porto. Team Work
- Araújo, J., Henriques, M. (2005). *Dirigir equipas, melhorar competências*. 2ª ed., Porto. Team Work
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. (ed. rev. e actualizada). Edições 70, Ltd.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1993). *Mudar a escola mudar as práticas – Um estudo de caso em educação ambiental*. Lisboa: Escolar Editora.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. - Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press
- Caetano, A. (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola. Ciências da Educação*. Departamento da Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carmo, H, Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Autoaprendizagem*. Universidade Aberta
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem- 21 ensaios para o século XXI*. Via Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cohen, L. & Manion, I. (1990) - *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cosme, A. & Trindade R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Porto: Edições ASA.
- Damas, M. & Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Almedina.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática da observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Texto Editores.
- Fernandes, D. (2009). *Para uma avaliação de Professores com sentido social e cultural*. ELO, 16, 19-23.
- Formosinho, J. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J., Machado, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Pedagogo, Lda.
- Fortin, M. (1999). *O processo de Investigação: Da concepção à realização (II ed.)*. Loures: Lusociência.
- Freire P. (2001). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Galveias, M. (2008). *Prática pedagógica: Cenário de formação profissional*. Revista Interacções, 8, pp. 6-17.
- García, C. (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda., pp. 51 – 76.
- Garmston, R., Lipton, L., & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In Oliveira Formosinho, J. (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa* (pp. 17-132). Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática* (3ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gourgand, P. (1980). *As técnicas de Trabalho de Grupo* (4ª Ed.). Lisboa: Moraes.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: MacGraw-Hill de Portugal, LDA.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Herminio., A. (2014). *Projeto de Intervenção. Agrupamento de Escolas N.º2 de Abrantes*. Abrantes.
- Hill, M. & Hill, A. (1998). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. Consultado 2014-06-21.
- Lima, J. (2003). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Ludke. M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação – abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Magalhães, A. (2014). *A evolução dos modelos educativos e a formação de engenheiros-cidadãos para o mundo*. Porto: Edição Publindustri, Edições Técnicas.
- Marchão, A. (2011). *Desenvolvimento profissional dos educadores e dos professores: é possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho?* Revista Profform: Centro de formação de professores do Nordeste Alentejano, número 3. Consultado em maio de 2015 em <http://www.fapag.com/index.php/arquivo/arquivo-2011/438-divulgacao-revista-no-3-da-qprofformaq-publicacao-do-centro-de-formacao-de-professores-do-nordeste-alentejano>
- Marques, L. (2008). *Supervisão pedagógica - Um estudo de caso sobre o perfil de competências referentes à liderança e qualidade científica e pedagógica dos coordenadores de Departamento Curricular*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (Org.). (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira, M. (2000). O Papel do Gestor Intermédio na Supervisão Escolar. In Alarcão, I. (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a) (Org.) A Supervisão na Formação de Professores I, Da Sala à Escola (Vol. I.). Porto: Porto Ed
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II: Da Organização à Pessoa*. (2a ed., 2º Vol.,). Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, F., Costa, N. & Neto A. (2004). Colaboração docente na gestão do currículo – o papel do departamento curricular. In J. A. Costa, A. I. Andrade, A. Neto-Mendes e Nilza Costa (Orgs.). *Gestão Curricular: Percursos de Investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.143-158.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ªed.) Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M, (2008). Formação de Professores, Currículo, Supervisão – Textos seleccionados gentilmente cedidos pela autora. Escola Superior de Educação de Lisboa
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In Dossier: *Trabalho colaborativo dos professores*, Revista Noesis, 71, pp.24-29.
- Roldão, M. (2014). Para que serve a supervisão? In Machado, J. & Alves, J. (Coord) *Coordenação, Supervisão e Liderança- Escolas, projetos e aprendizagens*. Porto: Editora Universidade Católica, pp. 36-47.
- Sá- Chaves (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sá-Chaves, I. (2007). Formação, competências e conhecimento profissional. In Sá-Chaves, I. (Org.). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (pp. 95-105). (2ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos Guerra, M. (2003). Uma flecha no alvo – a avaliação como aprendizagem. Acedido em 5 de junho, 2011, <http://books.google.pt/book>
- Santos, M. (2000). A escola que aprende (2ªed.) - Cadernos do CRIAP. Editora ASA.
- Santos, R. (2012). *Supervisão pedagógica: visão crítica de um percurso*. Cidade: Prime books.
- Schön D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith
- Serrazina, M.L., (1999). *Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em Matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo*. Revista Quadrante, nº 8, (pp: 139-167).
- Sousa, A. (2005). *A Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola, perspectivas organizacionais*. Amadora: Mc Graw-Hill.
- Tomás, I. & Costa, J. (2011). Avaliação de professores nas escolas públicas portuguesas. In *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 19 (72), pp. 457-484.
- Tracy, S. (2002). Modelos e abordagens. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *A supervisão na formação de professores I - da sala à escola*, pp. 19-92. Porto: Porto Editora.

Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem. Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA.

Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO- Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem " Educação - Declaração Mundial sobre Educação Para Todos - Jontien, Tailândia, 1990

Ventura, A. (2006). *Avaliação e inspeção das escolas: Estudo do impacto do programa de avaliação integrada*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

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

Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. (Org.), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15-44). Mangualde: Pedago.

Vieira, F., Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente-Para uma abordagem de orientação transformadora*. Edição Ministério da Educação— Cadernos do CCAP. VIEIRA, F. & MOREIRA, M. (2011). Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. Cadernos do CCAP -1

Villas-Boas, M. (1991). A supervisão clínica na formação de professores. In Campos, B. (Org). *Actas do 1º Congresso da Sociedade Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 627-631.

Walker R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos* (3ª ed). Bookman: Porto Alegre.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Artmeditora.

## Referências Legislativas

Lei nº 46/86, de 14 de outubro (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo, posteriormente alterada pela Lei nº 115/1997, de 19 de setembro e pela Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto - estabelece o quadro geral do sistema de educação, designadamente os princípios fundamentais no âmbito da sua organização e funcionamento.

Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril (1990). *Diário da República nº 98/90 - 1ª série. 1º Suplemento*. Ministério da Educação. Lisboa. Regulamenta o Estatuto da Carreira de Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Regulamentar nº 14/92, de 4 de julho (1992). *Diário da República nº 152 - 1ª série B. Suplemento*. Ministério da Educação. Lisboa. Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior, previsto no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril.

Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de janeiro. *Diário da República nº 1/98 - 1ª série - A*. Ministério da Educação. Lisboa. Altera o Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril, Estatuto da Carreira de Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto Regulamentar nº 11/98 de 15 de maio. (Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos educadores de infância).

Decreto-Lei nº 15/07, de 19 de janeiro (2007). *Diário da República nº 14/07 - 1ª série*. Ministério da Educação. Lisboa. Publica a sétima alteração ao Estatuto da Carreira de Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto Regulamentar 2/08, de 10 de janeiro (2008). *Diário da República nº 7/08 - 1ª série*. Ministério da Educação. Lisboa. Regulamenta o Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, que publica a sétima alteração ao Estatuto da Carreira de Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto Regulamentar nº 2/ 2010 de 23 de junho. (Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei nº 75/10, de 23 de junho (2010). *Diário da República nº 120/10 - 1ª série*. Ministério da Educação. Lisboa. Decreto-Lei nº 75, de 23 de junho de 2010. Publica alterações ao Estatuto da Carreira Docente e na Avaliação do Desempenho Docente.

Decreto Regulamentar nº 26/12, de 21 de fevereiro (2012). *Diário da República nº 37/12 - 1ª série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Implementa o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

## Anexos

### Lista de Anexos

Anexo 1 - Plano de Supervisão Colaborativo .....	117
Anexo 2 - Guião da Entrevista .....	120
Anexo 3 – Autorizações para as entrevistas .....	127
Anexo 4 - Questionário .....	129
Anexo 5 - Grelha de Registo do Ciclo de Observação Colaborativa .....	130
Anexo 6 - Grelha de Análise de Conteúdo das Observações .....	133
Anexo 7 – Autorizações para as Observações de Atividades .....	134
Anexo 8 – Protocolo das entrevistas das Educadoras de Infância .....	136
Anexo 9 - Transcrição da 1ª Observação da Educadora de Infância A .....	147
Anexo 10 - Transcrição da 2ª Observação da Educadora de Infância A .....	156
Anexo 11- Transcrição da 1ª Observação da Educadora de Infância B .....	161
Anexo 12 - Transcrição da 2ª Observação da Educadora B .....	167
Anexo 13 – Proposta de Supervisão.....	174

## ANEXO 1

## RECOLHA DE DADOS / PLANO DE SUPERVISÃO COLABORATIVO

<b>AÇÕES A DESENVOLVER</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>CALENDARIZAÇÃO</b>
Apresentação do Projeto de investigação aos elementos do departamento de Educação Pré-escolar	-Dar conhecimento do Projeto de investigação aos elementos do Departamento de Educação Pré-escolar; -Promover a sua discussão, as alterações consideradas necessárias e aprovação do calendário das entrevistas;	<b>Humanos:</b> -Elementos do departamento; -Investigadora. <b>Materiais:</b> -Retroprojeto; - Computador; -Documento de apresentação do projeto em PowerPoint; -Trabalho de projeto “ <i>Supervisão Colaborativa - um Processo de Formação Interpares num Jardim-de-Infância</i> ”	26 de março de 2015 Em reunião de Departamento
Reunião de trabalho: Grupo de observação interpares Educadoras A, B e C	- Elaborar os documentos de registo a utilizar na observação da prática pedagógica	<b>Humanos:</b> - Educadoras participantes na observação interpares -Investigadora <b>Materiais:</b> -Material de escrita e de registo; -Computador; -Impressora.	1 <sup>a</sup> semana de abril de 2015

Ciclo de Observação Colaborativa 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observar práticas pedagógicas em educação pré-escolar colaborativamente;</li> <li>-Refletir sobre as práticas pedagógicas;</li> <li>-Melhorar as práticas pedagógicas;</li> </ul>	<p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Pares de supervisão. Educadoras C/B C/A</li> </ul> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Registo de observação da prática pedagógica;</li> <li>-Registos para elaboração dos relatórios de pós-observação.</li> </ul>	<p>2ª semana de junho de 2015 3ª semana de junho de 2015</p>
Reunião de trabalho: Grupo de observação interpares Educadoras A, B e C	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre o ciclo de observação.</li> <li>- Aferir procedimentos;</li> <li>- Monitorizar o desenvolvimento do projeto;</li> </ul>	<p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Pares de supervisão</li> </ul> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Documentos de registo;</li> <li>-Equipamentos informáticos.</li> </ul>	<p>2ª semana de junho de 2015</p>
Ciclo de Observação Colaborativa 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observar da prática pedagógica colaborativamente;</li> <li>-Refletir sobre as práticas pedagógicas;</li> <li>-Melhorar as práticas pedagógicas;</li> </ul>	<p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Pares de supervisão. Educadoras C/B C/A</li> </ul> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Registo de observação da prática pedagógica;</li> <li>-Registos para elaboração dos relatórios de pós-observação.</li> </ul>	<p>1º semana de julho de 2015</p>
Reunião de trabalho: Grupo de observação interpares Educadoras A, B e C	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre o ciclo de observação.</li> <li>- Aferir procedimentos;</li> </ul>	<p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Pares de supervisão</li> </ul> <p><b>Materiais:</b></p>	<p>2ª semana de julho de 2015</p>

	- Monitorizar o desenvolvimento do projeto;	- Documentos de registo; - Equipamentos informáticos (computador, impressora).	
--	---	---	--

### GUIÃO DA ENTREVISTA

Tema: As representações dos Educadores de Infância sobre a Supervisão, Supervisor e Trabalho Colaborativo. Um estudo de caso num Agrupamento Escolas.

Grupos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
Grupo A Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar a entrevistadora;</li> <li>-Comunicar sobre a natureza do estudo e os seus objetivos;</li> <li>- Pedir ajuda aos Educadores de Infância pois o seu contributo é imprescindível;</li> <li>- Colocar os entrevistados na situação de membro da equipa de investigação, embora com um estatuto especial;</li> <li>-Garantir a confidencialidade dos dados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Terá que responder de maneira precisa, breve e esclarecedora a todas as questões do entrevistado, sem desvio dos objetivos específicos do bloco.</li> <li>Em reunião de departamento a convocar pelo diretor do agrupamento</li> </ul>
Grupo B Caracterização dos Educadores de Infância	Caracterizar os Educadores de Infância	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar os Educadores de Infância (género, idade, habilitações literárias, número de anos de tempo de serviço, situação profissional e desempenho de outro cargo para além de Educador de Infância);</li> </ul>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Questionar sobre o percurso profissional do entrevistado;</li> <li>-Verificar a formação dos Educadores de Infância na área da Supervisão;</li> <li>-No caso de ter formação na área da Supervisão, onde a obteve.</li> </ul>	
<p>Grupo C Problematização da temática “Supervisão”</p>	<p>Problematizar a temática “Supervisão”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Questionar sobre o conceito de Supervisão;</li> <li>-Interrogar sobre qual deve ser o objetivo da Supervisão;</li> <li>-Conhecer estratégias aplicada a Supervisão;</li> <li>-Inquirir sobre qual deverá ser a postura dos docentes perante a Supervisão;</li> <li>-Inquirir sobre os possíveis obstáculos à Supervisão;</li> <li>-Interrogar se a Supervisão contribui, e em que medida, para a melhoria do trabalho escolar;</li> <li>-Interrogar se a Supervisão contribui para a inovação nas escolas;</li> </ul>	

		-Indagar sobre a formação contínua e especializada no âmbito da temática apresentada.	
Grupo D Problematização relativa ao Supervisor	Problematizar a questão do Supervisor	- Indagar sobre quem deverá ser o Supervisor; -Indagar sobre as competências que o Supervisor deve deter; -Interrogar sobre os conhecimentos que o Supervisor deve possuir; -Interrogar sobre as funções atribuídas ao Supervisor; - Inquirir acerca da formação que o Supervisor deve possuir; - Questionar sobre qual deverá ser a relação pedagógica entre o Supervisor e os docentes supervisionados;	
Grupo E Indicação de expectativas e/ou preocupações em relação à supervisão	Indicar as expectativas e/ou as preocupações relativamente à Supervisão.	- Perceber as expectativas e/ou as preocupações dos Educadores de Infância em relação à Supervisão.	Neste bloco pretende-se obter dados que expressem as expectativas e/ou as preocupações do entrevistado em relação à Supervisão.
Grupo F		- Perceber o modo como as educadoras entendem a partilha	

Indicar as expetativas do Trabalho colaborativo	Indicar as expetativas/opiniões relativamente ao trabalho colaborativo	de saberes, como forma de melhorar a prática pedagógica.	
Grupo G Perceção e Constrangimentos do trabalho colaborativo	Indicar os constrangimentos sobre o trabalho colaborativo	- Entender os que as educadoras apresentam sobre a implicação do trabalho colaborativo.	
Grupo H Agradecimentos e garantia de confidencialidade	Agradecer e garantir a confidencialidade	-Repetir os agradecimentos; -Repetir a garantia de confidencialidade dos dados.	Neste bloco reitera-se novamente os agradecimentos pela colaboração e garante-se a confidencialidade de todos os dados obtidos.

## PROTOCOLO DAS ENTREVISTAS

Código de transcrição:

(...) pausa breve

[...] silêncio prolongado

[./..] discurso não decifrável

Itálico – expressões não-verbais

Dia: \_\_\_\_\_

Início: \_\_\_\_\_ Fim: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Anos de serviço: \_\_\_\_\_

Habilitações Literárias:

Bacharelato: \_\_\_\_\_ Licenciatura: \_\_\_\_\_ Mestrado: \_\_\_\_\_ Outro: \_\_\_\_\_

Situação Profissional e desempenho de outro cargo para além do de Educadora de Infância: \_\_\_\_\_

Tem formação na área da Supervisão? \_\_\_\_\_

Se sim, onde a obteve?

Entrevistadora – O que é que entende por Supervisão?

Educadora –

Entrevistadora – E, no seu entender, qual é então o objetivo da Supervisão?

Educadora-

Entrevistadora – Na sua opinião, qual a postura dos docentes perante a Supervisão?

Educadora -

Entrevistadora – Em que plano considera que é aplicada a Supervisão atualmente?

Educadora –

Entrevistadora – Considera que a Supervisão contribui para a inovação nas escolas?

Educadora-

Entrevistadora – Considera que existem obstáculos à Supervisão? Quais?

Educadora –

Entrevistadora – Quem no seu entender deverá ser o Supervisor?

Educadora -

Entrevistadora – Quais considera serem então as funções atribuídas ao Supervisor?

Educadora –

Entrevistadora – Que competências deve possuir o Supervisor?

Educadora –

Entrevistadora: Que formação deve possuir o Supervisor?

Educadora -

Entrevistadora – No seu entender qual deverá ser a relação entre o Supervisor e os docentes supervisionados?

Educadora –

Entrevistadora – Nesta relação aberta qual deverá ser a postura dos docentes?

Educadora -

Entrevistadora – A reflexão implica tempo e disponibilidade. Acha que os docentes têm tempo para refletir?

Educadora -

Entrevistadora- Qual a sua opinião sobre a colaboração entre os professores?

Educadora –

Entrevistadora- Considera a cooperação entre docentes importantes? Justifique?

Educadora –

Entrevistadora- Quais os aspetos, na sua opinião, que podem impedir que o trabalho em equipa seja mais produtivo e positivo?

Educadora –

Entrevistadora- Considera que o trabalho colaborativo entre os professores tem influência no ensino- aprendizagem dos alunos? Justifique.

Entrevistadora- Quando existe dificuldade de ensino- aprendizagem dos alunos procuram soluções em conjunto?

Educadora –

Entrevistadora- Os docentes elaboram em conjunto, um plano de intervenção para as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem?

Educadora –

Entrevistadora- Nesta escola, há trabalho colaborativo entre os docentes? Justifique?

Educadora –

Entrevistadora- Costuma trabalhar conjuntamente com os seus pares?

Educadora –

Entrevistadora – O que acha que poderá ser feito para que haja mais colaboração entre os professores?

Educadora –

Entrevistadora – Considera que as estruturas existentes nas escolas são facilitadoras do trabalho em equipa?

Educadora –

Entrevistadora – Considera que os professores estão recetivos para planificarem, analisarem e criticarem as suas atividades?

Educadora –

Entrevistadora – Agradeço novamente a sua disponibilidade e é garantida a confidencialidade de todas as informações obtidas. Após transcrição da entrevista ser-lhe-á enviada uma cópia para possíveis correções.

## AUTORIZAÇÕES DAS ENTREVISTAS DAS EDUCADORAS

### Autorização entrevista Educadora de Infância A



#### MESTRADO EM SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO ESCOLAR

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Cara colega

Estou a desenvolver um projeto de investigação, no âmbito do Mestrado Supervisão e Avaliação Escolar, na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Esta investigação, orientada pela Professora Adjunta Maria José Pinto Infante Lopes Pereira, incidirá sobre as representações dos docentes sobre Supervisão Colaborativa, o Papel do Supervisor e o Trabalho Colaborativo, e tem como objetivos:

- ✓ Conhecer e representações de docentes do Departamento Pré-escolar sobre a Supervisão Pedagógica;
- ✓ Desenvolver estratégias de formação interpares com os docentes Educadores de Infância do Agrupamento de Escolas em estudo;
- ✓ Analisar e caracterizar práticas supervisivas de docentes e de supervisores participantes no estudo;
- ✓ Caracterizar competências do Supervisor Pedagógico do Departamento Pré-escolar;
- ✓ Caracterizar aspetos fundamentais para o desenvolvimento profissional de docentes e de supervisores em estratégias de Trabalho Colaborativo.

A sua participação é imprescindível para a concretização do estudo.

Para tal solicita-se a sua autorização, para participar numa entrevista gravada e para publicação dos resultados obtidos.

O seu nome não será divulgado na pesquisa e as informações recolhidas serão utilizadas apenas para fins de estudo.

As gravações serão eliminadas após o término deste estudo.

Desde já agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à sua disposição para qualquer esclarecimento.

#### DECLARAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui esclarecida sobre os objetivos e justificativas deste estudo de forma clara e detalhada e que concordo em participar na entrevista.

( ) Autorizo a publicação dos dados recolhidos para efeitos de estudo.

*M*  
*(23/3/21)*

## **Autorização Entrevista Educadora de Infância B**



Escola Superior  
de Educação

### **MESTRADO EM SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO ESCOLAR**

#### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Cara colega

Estou a desenvolver um projeto de investigação, no âmbito do Mestrado Supervisão e Avaliação Escolar, na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Esta investigação, orientada pela Professora Adjunta Maria José Pinto Infante Lopes Pereira, incidirá sobre as representações dos docentes sobre Supervisão Colaborativa, o Papel do Supervisor e o Trabalho Colaborativo, e tem como objetivos:

- ✓ Conhecer e representações de docentes do Departamento Pré-escolar sobre a Supervisão Pedagógica;
- ✓ Desenvolver estratégias de formação interpares com os docentes Educadores de Infância do Agrupamento de Escolas em estudo;
- ✓ Analisar e caraterizar práticas supervisivas de docentes e de supervisores participantes no estudo;
- ✓ Caraterizar competências do Supervisor Pedagógico do Departamento Pré-escolar;
- ✓ Caraterizar aspetos fundamentais para o desenvolvimento profissional de docentes e de supervisores em estratégias de Trabalho Colaborativo.

A sua participação é imprescindível para a concretização do estudo.

Para tal solicita-se a sua autorização, para participar numa entrevista gravada e para publicação dos resultados obtidos.

O seu nome não será divulgado na pesquisa e as informações recolhidas serão utilizadas apenas para fins de estudo.

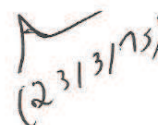
As gravações serão eliminadas após o término deste estudo.

Desde já agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à sua disposição para qualquer esclarecimento.

#### **DECLARAÇÃO**

Eu, Carla Maria Batista Robalo Salvado .....declaro que fui esclarecida sobre os objetivos e justificativas deste estudo de forma clara e detalhada e que concordo em participar na entrevista.

( ) Autorizo a publicação dos dados recolhidos para efeitos de estudo.

  
(23/3/17s)

**ANEXO 4**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

No âmbito da dissertação do Mestrado em Avaliação e Supervisão Escolar solicita-se a colaboração das colegas para o preenchimento do presente questionário. Os questionários e o seu tratamento serão trabalhados sob a forma de anonimato.

**Questionário**

1º Após este ciclo formativo como avalia o modelo de supervisão: contribuiu para o seu desenvolvimento profissional? Por favor desenvolva esta ideia.

Educadora-

2ª Que dificuldades sentiu neste processo?

I Educadora-

3ª Que aspetos considera importantes no processo de supervisão que implementamos em conjunto?

Educadora-

4ª Como conseguiu conciliar o papel de Educadora com o de supervisora?

Educadora-

5ª E relativamente ao perfil do supervisor pedagógico? Mantém a sua opinião sobre as características mais determinantes para o sucesso da supervisão?

Educadora-

6ª- Que influência teve esta experiência de trabalho colaborativo no seu percurso profissional?

Educadora-

7ª Considera exequível este exercício de supervisão no Jardim de Infância? Justifique a resposta.

Educadora-

Agradeço novamente a sua disponibilidade e é garantida a confidencialidade de todas as informações obtidas.

A Investigadora

Carla Salvado

## Grelha de Registo do Ciclo de Observação Colaborativo

<b>1º CICLO DE OBSERVAÇÃO COLABORATIVA</b>						
<b>Supervisoras Educadoras -</b>				<b>Supervisionada Educadora -</b>		
<b>GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DE ATIVIDADE</b>						
<b>Sala</b>	Estilo de organização da Sala	Por áreas	Quantas	Material é suficiente,	Sim	Não
				Está em boas condições		
	Estilo de organização da turma	Observações:				
	Como está organizada a rotina diária.					
<b><u>Reunião pré-observação</u></b>						
1. Quais são os objetivos que definiu para a atividade que iremos observar? 2. Porque escolheu esta atividade? 3. Que aprendizagens vão realizar as suas crianças. 4. Estratégia utilizada para o desenvolvimento da atividades. 5. Como pensa assegurar a continuidade educativa destas experiências de aprendizagem.						
<b><u>Observação</u></b>						
Data:						
Hora de início da observação:    Hora final da observação:						

Observação	
	<b><u>Análise dos dados</u></b>
O que é que se “trabalhou” naquele momento:	
1.Aspectos positivos observados 2.Aspectos passíveis de melhoria	<b><u>Reunião pós-observação</u></b>
	<b><u>Análise do ciclo de supervisão</u></b>

<b>2º CICLO DE OBSERVAÇÃO COLABORATIVA</b>	
<b>Supervisoras Educadoras -</b>	<b>Supervisionada Educadora -</b>
<b><u>Reunião pré-observação</u></b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais são os objetivos que definiu para a atividade que iremos observar?</li> <li>2. Porque escolheu esta atividade?</li> <li>3. Que aprendizagens vão realizar as suas crianças.</li> <li>4. Estratégia utilizada para o desenvolvimento da atividades.</li> <li>5. Como pensa assegurar a continuidade educativa destas experiências de aprendizagem.</li> </ol>	
<b><u>Observação</u></b>	
<p>Data:</p> <p>Hora de início da observação:    Hora final da observação:</p> <p>Observação naturalista</p>	
<b><u>Análise dos dados</u></b>	
<p>O que é que se “trabalhou” naquele momento:</p>	
<b><u>Reunião pós-observação</u></b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aspectos positivos observados</li> <li>2. Aspectos passíveis de melhoria</li> </ol>	
<b><u>Análise do ciclo de supervisão</u></b>	

## ANEXO 6

## GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS OBSERVAÇÕES

OBJETIVOS DEFINIDOS PELA EDUCADORA NA REUNIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO	DESCRITORES DA OBSERVAÇÃO	INFERÊNCIAS

## **Autorizações para a Observação de atividades Educadora de Infância A**



### **MESTRADO EM SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO ESCOLAR CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Cara colega

Estou a desenvolver um projeto de investigação, no âmbito do Mestrado Supervisão e Avaliação Escolar, na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Esta investigação, orientada pela Professora Adjunta Maria José Pinto Infante Lopes Pereira, incidirá sobre as representações dos docentes sobre Supervisão Colaborativa, o Papel do Supervisor e o Trabalho Colaborativo, e tem como objetivos:

- ✓ Conhecer e representações de docentes do Departamento Pré-escolar sobre a Supervisão Pedagógica;
- ✓ Desenvolver estratégias de formação interpares com os docentes Educadores de Infância do Agrupamento de Escolas em estudo;
- ✓ Analisar e caraterizar práticas supervisivas de docentes e de supervisores participantes no estudo;
- ✓ Caraterizar competências do Supervisor Pedagógico do Departamento Pré-escolar;
- ✓ Caraterizar aspetos fundamentais para o desenvolvimento profissional de docentes e de supervisores em estratégias de Trabalho Colaborativo.

A sua participação é imprescindível para a concretização do estudo.

Para tal solicita-se a sua autorização, para participar em dois Ciclos de Observação Colaborativa, que consiste na Observação Interpares da prática letiva, gravadas em vídeo e posterior reflexão conjunta.

O seu nome não será divulgado na pesquisa e as informações recolhidas serão utilizadas apenas para fins de estudo.

As gravações serão eliminadas após o término deste estudo.

Desde já agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à sua disposição para qualquer esclarecimento.

#### **DECLARAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui esclarecida sobre os objetivos deste estudo de forma clara e detalhada e que concordo em participar nos dois Ciclos de Observação Colaborativa.

Autorizo a publicação dos dados recolhidos para efeitos de estudo.

*AC*  
*(23/3/13)*

## **Educadora de Infância B**



### **Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Cara colega

Estou a desenvolver um projeto de investigação, no âmbito do Mestrado Supervisão e Avaliação Escolar, na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Esta investigação, orientada pela Professora Adjunta Maria José Pinto Infante Lopes Pereira, incidirá sobre as representações dos docentes sobre Supervisão Colaborativa, o Papel do Supervisor e o Trabalho Colaborativo, e tem como objetivos:

- ✓ Conhecer e representações de docentes do Departamento Pré-escolar sobre a Supervisão Pedagógica;
- ✓ Desenvolver estratégias de formação interpares com os docentes Educadores de Infância do Agrupamento de Escolas em estudo;
- ✓ Analisar e caracterizar práticas supervisivas de docentes e de supervisores participantes no estudo;
- ✓ Caracterizar competências do Supervisor Pedagógico do Departamento Pré-escolar;
- ✓ Caracterizar aspetos fundamentais para o desenvolvimento profissional de docentes e de supervisores em estratégias de Trabalho Colaborativo.

A sua participação é imprescindível para a concretização do estudo.

Para tal solicita-se a sua autorização, para participar em dois Ciclos de Observação Colaborativa, que consiste na Observação Interpares da prática letiva, gravadas em vídeo e posterior reflexão conjunta.

O seu nome não será divulgado na pesquisa e as informações recolhidas serão utilizadas apenas para fins de estudo.

As gravações serão eliminadas após o término deste estudo.

Desde já agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à sua disposição para qualquer esclarecimento.

#### **DECLARAÇÃO**

Eu, ....., declaro que fui esclarecida sobre os objetivos deste estudo de forma clara e detalhada e que concordo em participar nos dois Ciclos de Observação Colaborativa.

( ) Autorizo a publicação dos dados recolhidos para efeitos de estudo.

*Handwritten signature and date: 12/31/2013*

## Protocolo das Entrevistas das Educadoras

### Transcrição da entrevista da Educadora de Infância A

Código de transcrição:

(...) pausa breve

[...] silêncio prolongado

[././] discurso não decifrável

Itálico – expressões não-verbais

Dia: 5 maio 2015

Início: 11h10m Fim: 11h35m

Idade: 55 Anos de serviço: 33

Habilitações Literárias:

Bacharelato: X, Licenciatura: X Mestrado: \_\_\_\_\_ Outro: Não

Situação Profissional e desempenho de outro cargo para além do de Educadora de Infância: Coordenadora de Conselho de Docentes do Centro Escolar

Entrevistadora- Tens formação na área da supervisão pedagógica?

EA- Não

Entrevistadora- Nunca fizeste formação na área da supervisão pedagógica, nem nenhuma ação de formação dentro desta área?

EA- Sim já fiz, mas daquelas pequenas.

Entrevistadora – Formações de 25 horas?

EA- Não, Foi logo no início. Formações sem serem creditadas.

Entrevistadora – O que é que entende por Supervisão Pedagógica?

EA – Olha: a supervisão pedagógica, para mim, é a pessoa estar ciente do que se está a passar no contexto educativo, (...) a pessoa que está a fazer supervisão tem que ter as ferramentas necessárias que lhe permitam saber o que se está a fazer e como.

Entrevistadora – Então esse é o teu objetivo da Supervisão Pedagógica?

EA – É (...) é o mais importante da supervisão; só sabendo o que se passa podemos intervir de forma consciente, e construtiva.

Entrevistadora – Na sua opinião, qual a postura dos professores e dos educadores perante a Supervisão Pedagógica?

EA – [...]

Entrevistadora- Achas que ela é encarada naturalmente?

EA- Não, não. Não é encarada naturalmente. Presentemente não é encarada naturalmente. As pessoas criam muitas resistências à supervisão, têm dificuldade em expor a sua prática pedagógica.

Entrevistadora- E tu achas que essa resistência vem donde?

EA- Eu acho que se calhar (...) da falta de formação e [...] falta de vontade das pessoas, ao fim e ao cabo..(...) pelas marcas de uma inspeção que se calhar não correu tão bem, em tempos, (...) e as pessoas têm essa marcas. As pessoas têm uma ideia depreciativa da supervisão, que também vem da avaliação de desempenho. As pessoas encaram a supervisão como um ato penalizador, e não como um ato construtivo.

Entrevistadora – Em que plano consideras que é aplicada a Supervisão Pedagógica atualmente?

EA – Aqui não se aplica.

Entrevistadora – Considera que a Supervisão Pedagógica contribui para a inovação nas escolas?

EA- Sim sem dúvida. A supervisão é importante porque só com a partilha conseguimos evoluir.

Entrevistadora – Considera que existem obstáculos à Supervisão Pedagógica? Quais?

EA – Sim, sim (...) O medo de sermos avaliados, o medo que entrem na nossa sala, e o individualismo das pessoas.

Entrevistadora – Quem no teu entender deverá ser o Supervisor? Quem é que deve desempenhar esse papel?

EA – O supervisor tem que ser uma pessoa que no mesmo grupo docente tenha a capacidade de se distanciar de todos os intervenientes daquele processo. (...) estar equidistante de todos (...) no núcleo docente.

Entrevistadora- O supervisor deve pertencer à mesma escola? Deve ser de fora?

EA- Eu, se calhar, preferia de fora. Porque de dentro as pessoas não conseguem manter a distância (...) de igual para igual para todos.

Entrevistadora – Quais considera serem então as funções atribuídas ao Supervisor?

EA – Ajudar e colaborar com os docentes

Entrevistadora – Que competências deve possuir o Supervisor?

EA – Tem que saber manter-se equidistante dos colegas e não se deixar influenciar.

Entrevistadora: Que formação deve possuir o Supervisor?

EA - Tem que ter formação nas áreas em que vai ser supervisor, tem que ser do mesmo grupo de recrutamento, e ter formação acrescida em supervisão.

Entrevistadora – No teu entender qual deverá ser a relação entre o Supervisor e os docentes supervisionados?

EA – Deve haver uma boa relação, profissional, de interajuda.

Entrevistadora – A reflexão implica tempo e disponibilidade. Acha que os docentes têm tempo para refletir?

EA – Não. Nós não temos tempo e espaço para isso. Mas, por acaso aqui no nosso grupo até temos, porque arranjamos espaços e porque achamos isso importante.

Entrevistadora- Como coordenadora de conselho de docentes achas que era importante haver mais espaços de reflexão nas reuniões que orientas?

EA- (...) nestas reuniões (...) acho que era importante haver tempo para reflexões, mas temos sempre tanta burocracia para tratar...

Entrevistadora- Tu consideras que fazes supervisão pedagógica nas reuniões que coordenas?

EA- Não. Tenho consciência que não faço. A supervisão baseia-se só naquilo que me dizem, (...) e as colegas dizem-me apenas aquilo que querem numa reunião.

Entrevistadora- Não consideras que fazes supervisão pedagógica quando te enviam os relatórios das reuniões de avaliação, ou só isso não te chega?

EA- [...] Relatórios [...] eu posso ir buscar o relatório do meu vizinho do lado e só isso não chega.

Entrevistadora- Qual a tua opinião sobre a colaboração entre os professores?

EA – Ninguém gosta que vão mexer no seu cantinho, (...) e aqui a nível do 1º CEB nota-se isso, (...) nem tanto ao nível do Pré-escolar, estamos muito mais abertas a tudo. No 1º CEB existem duas ou três parcerias que funcionam mais ou menos, (...) 2º ano e pouco mais (...) outros não comunicam mesmos (...) não existe qualquer colaboração

Entrevistadora-E porque é que achas que isso acontece?

EA- Porque acho que as pessoas são muito individualistas, (...) ou consideram-se superiores aos outros

Entrevistadora- Consideras a cooperação entre docentes importantes? Justifica!

EA – Muito importante, (...) Até para melhorarmos como pessoas

Entrevistadora- Quais os aspetos, na tua opinião, que podem impedir que o trabalho em equipa seja mais produtivo e positivo?

EA – Como disse atrás o individualismo das pessoas. E a falta de tempo.

Entrevistadora- Consideras que o trabalho colaborativo entre os professores tem influência no ensino- aprendizagem dos alunos? Justifica.

EA- Sem dúvida, mas sem dúvida. Até no ambiente escolar. Aqui na nossa escola nós temos tido bons resultados, graças a Deus, porque conseguimos que as crianças gostem de vir para a escola, estejam alegres, bem-dispostas.

Entrevistadora- Quando existe dificuldade de ensino- aprendizagem dos alunos procuram soluções em conjunto, ou procuras resolver sozinha?

EA – Eu pergunto (...) e já te perguntei várias vezes, tantas coisas, pergunto logo.

Entrevistadora- Os docentes elaboram em conjunto, um plano de intervenção para as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem?

EA – Quer dizer normalmente não elaboramos um plano em papel, não escrevemos, mas elaboramos um plano, oral, e ajudamo-nos,

Entrevistadora- Nesta escola, há trabalho colaborativo entre os docentes? Justifique?

EA – Há algum trabalho colaborativo, mesmo entre o pré-escolar e o 1º ciclo, ao nível das atividades.

Entrevistadora- Costumas trabalhar conjuntamente com os teus pares pedagógicos?

EA – Sim, sim, sim. Constantemente. Sim, com as educadoras.

Entrevistadora -Estás aberta a desenvolver um trabalho cooperativo com as tuas colegas? Porquê?

EA – Sim Porque acho que isso só nos ajuda, só nos enriquece, só nos facilita o trabalho, (...) a nós ajuda-nos e enriquece o nosso trabalho com as crianças. É positivo por todos os lados.

Entrevistadora – O que achas que poderá ser feito para que haja mais colaboração entre os professores?

EA – Acho que devemos continuar a trabalhar no sentido em que estamos a trabalhar, porque as resistências vão-se quebrando e as pessoas vão alterando a postura [...] se formos sempre neste sentido de abertura, o exemplo do pré-escolar pode ser contagiante, temos é que manter a mesma direção de diálogo e partilha de experiências, quer ao nível do pré-escolar quer ao nível do 1º ciclo.

Entrevistadora – Consideras que as estruturas existentes nas escolas são facilitadoras do trabalho em equipa?

EA – Não permite muito, porque as pessoas estão sempre a pedir-nos coisas, muitas normas, muitas coisas, muita burocracia. Roubam-nos tempo.

Entrevistadora – Considera que os professores estão recetivos para planificarem, analisarem e criticarem as suas atividades?

EA – Planificar, tudo bem. Acho que sim. As críticas (...) é difícil engolir às vezes uns sapos, (...) quando nós sabemos que as críticas são construtivas e as pessoas estão de espírito aberto, nós estamos abertos. O pior é que essas críticas muitas vezes são feitas sem nós termos a certeza que são feitas num sentido positivo, e aí se calhar as pessoas retraem-se no criticar, no ouvir e no aceitar.

Entrevistadora- Não te faz confusão que uma colega vá assistir a uma atividade tua?

EA- Não, ainda ontem tive uma colega do 1º Ciclo a assistir a uma atividade no âmbito do projeto “observação de aulas” e não me fez confusão nenhuma.

Entrevistadora- Não te faz confusão que critiquem o teu trabalho, sempre num plano construtivo obviamente?

EA- Não, não. Até gostava que me dessem sugestões, são sempre positivas, por vezes temos capacidade para fazermos alterações, outras vezes não, e todos temos as nossas limitações. Às vezes também gostamos de saber o que pensam do outro lado.

Ainda no outro dia me gravei em vídeo a contar uma história, e fiquei surpreendida a ver-me contar uma história, porque não tinha noção nenhuma de como é que o fazia. É importantes nós termos consciência do que debitamos aos nossos alunos, e das nossas falhas.

Entrevistadora – Agradeço novamente a tua disponibilidade e é garantida a confidencialidade de todas as informações obtidas. Após transcrição da entrevista ser-te-á enviada uma cópia para possíveis correções.

EA – De nada colega.

## Transcrição da entrevista da Educadora de Infância B

### PROTOCOLOS DAS ENTREVISTAS

Código de transcrição:

(...) pausa breve

[...] silêncio prolongado

[././] discurso não decifrável

Itálico – expressões não-verbais

Dia: 4 de maio de 2015

Início: 11h10m Fim: 11h30m

Idade: \_\_\_\_\_ Anos de serviço: \_\_\_\_\_

Habilitações Literárias:

Bacharelato: \_\_\_\_\_ Licenciatura: X Mestrado: \_\_\_\_\_ Outro: Pós graduação em Bibliotecas Escolares.

Entrevistadora-Para além de Educadora de Infância outro cargo que desempenhas é o de Coordenadora de Departamento do Pré-escolar.

EB- Sim, sou coordenadora de departamento aí... desde 2008, acho eu.

Entrevistadora-Tens formação na área da supervisão pedagógica?

EB-Não. Não tenho, nunca fiz formação. Formação mais específica nunca, só algumas ações de formação.

Entrevistadora – O que é que entendes por Supervisão Pedagógica?

EB – Olha o que tenho feito até agora tem sido aquele trabalho de avaliar colegas, avaliar relatórios, (...) não concordo com esta supervisão, porque *aaaaah...* com é que eu posso dizer... pessoalmente não concordo com isso, porque acho que (...) há muitas injustiças.

E injustiças como? Muitas vezes também nem sei se eu própria não estou a cometer injustiças e avaliar mal as minhas colegas. Porque já fiz algumas avaliações e conhecendo o trabalho das colegas e estando a ler os relatórios, e com este tipo de avaliação, nós tínhamos que nos basear nos documentos, tínhamos que seguir aqueles documentos e esquecer um bocado a pessoa em si, e muitas vezes conhecendo as colegas sabia que eram boas profissionais, e o que estava no relatórios não espelhava aquilo que elas eram (...) e muitas vezes fiz a (...) tentei que as colegas fossem melhor classificadas do que aquilo que realmente... que estava escrito naqueles relatórios, mas (...) também conheci muitas colegas que tinham relatórios muito bons e que não era nada daquilo que nós conhecíamos e não correspondia ao trabalho delas em sala de aula.

Entrevistadora – E, no teu entender, qual é então o objetivo da Supervisão Pedagógica?

E1 – O objetivo da supervisão pedagógica não é aquilo que está a ser feita agora, (...) *ahahah* como é que posso dizer, eu ainda sou do tempo que tínhamos *aaaaaaaah* as supervisoras a virem à nossa sala, quase o dia todo, e viam o nosso trabalho desse dia, e no final tínhamos uma conversa, falávamos sobre o trabalho, o que é que tínhamos feito bem, o que estava pior, pronto, (...) ajudavam-nos um bocado.

Agora a supervisão, (...) eu não tenho tempo para fazer isso. Não tenho horas no meu horário, não tenho horas para ir às sala ver o trabalho de uma colega e poder ajudar.

Entrevistadora- Consideras isso importante?

EB- É muito importante. Não para eu avaliar o trabalho da colega, mas ir como uma pessoa que ia (...) ajudar (...). Porque antigamente, eu vou-te dizer uma coisa: antigamente nós (...) quando nós começámos a trabalhar tínhamos todos os meses uma reunião só de educadoras de infância, ou seja (...) não era chamado departamento nem havia departamentos, mas nós reuníamos, e essas reuniões todos os meses serviam para partilharmos os trabalhos; uma fazia este trabalho, outra fazia aquele, e a supervisão devia ser uma partilha.

Agora as pessoas quando veem como a supervisão foi feita até agora, toda a gente tem medo da supervisão, toda a gente acha que vai ali uma colega que não vai ajudar em nada, e que vai sim, para criticar para ir ver só o que é que ela fez mal.

Entrevistadora – Achas que esta é a posturas que as colegas têm quando se fala em supervisão.

EB – Acho. Acho. Acho, que esta é a posturas das colegas quando se fala em supervisão. Acho. As colegas não percebem, porque isso foi retirado daquele tipo de supervisão que te referi, e as colegas estão sempre a pensar que entra alguém dentro da sala delas não é para ir ajudar, para ir (...) como uma postura “ eu venho para te ajudar, mas, vens dizer-me o que é que podes ou não fazer”, porque depois também não temos tempo para conversarmos sobre as coisas.

Porque depois não há aquele tempo onde estamos a conversar e nós podemos dizer:

– Olha aquilo está bem, isto está mal. Não temos tempo e as colegas ficam com receio quando veem entrar alguém dentro da sala delas.

Entrevistadora – Em que plano considera que é aplicada a Supervisão Pedagógica atualmente?

EB – Só para avaliação do desempenho.

Entrevistadora – Considera que a Supervisão Pedagógica contribui para a inovação nas escolas?

EB- Sim.

Entrevistadora- Para ti um dos obstáculos à supervisão pedagógica é a falta de tempo.

EB – Acho. Acho que, é a falta de tempo, e (...) talvez as coisas sejam entendidas de outra maneira se vierem supervisores mesmo com formação nessa área, e não colegas a avaliar outros colegas, quando todas nós nos conhecemos e quando muitas de nós sabemos que há muitos coordenadores ou há muitos avaliadores que são piores que nós. E porque todos nós nos conhecemos e todos conhecemos os trabalhos uns dos outros. Nós não lhes reconhecemos a competência para fazer isso.

Entrevistadora - Então achas que o supervisor tem que ter formação específica?

EB – Eu penso que sim. Tem que ter formação, só assim poderá (...) ser respeitado e ser entendido de uma maneira diferente.

Entrevistadora Para além da formação, esse supervisor deve ser externo, deve pertencer à escola? – Quem no teu entender deverá ser o Supervisor?

Para além da formação, não vejo diferença se deve ser externo, se deve ser da escola não vejo grande diferença, mas (...) uma colega com formação especializada.

Entrevistadora – Quais considera serem então as funções atribuídas ao Supervisor?

EB – De ajuda. Ajudar as colegas.

Entrevistadora – Que competências deve possuir o Supervisor?

EB – Deve ter formação

Entrevistadora – No teu entender qual deverá ser a relação entre o Supervisor e os docentes supervisionados?

EB – De colegas e de ajuda.

Entrevistadora – A reflexão implica tempo e disponibilidade. Achas que os docentes têm tempo para refletir?

EB - Devíamos refletir mais. Nós fazemos muita coisa e fazemos coisas bem-feitas, e trabalhamos bem, mas não temos tempo para pensar nas coisas, ou seja, para tirarmos mais pormenores das coisas; porque mesmos quando estamos a trabalhar com os nossos alunos nós sabemos o que estamos a fazer, e sabemos que aquele menino quando chegar ao final de ciclo tem que saber, por exemplo, tem que ter uma linguagem bem articulada, tem que falar bem, mas como é que nós chegamos aí?

Entrevistadora- Só pela reflexão.

EB- Só pela reflexão não é?

Porque muitas vezes não temos tempo para pensar. Não é para pensar, (...) é para refletirmos é para discutirmos umas com as outras. Porque nós aprendemos tanto umas com as outras... E eu que estive tantos anos, (e ainda ontem estava a pensar nisto), a trabalhar num jardim sozinha, o que eu perdi nesses anos todos... Porque nós só evoluímos e só aprendemos a trabalhar uns com os outros.

Entrevistadora- Para ti é importante a colaboração? Consideras a cooperação entre docentes importantes? Justifica.

EB-É muito importante, é muito importante, ninguém aprende nada sozinho, nem ninguém faz nada sozinho. É como te disse: o que eu perdi quando trabalhei sozinha!

Entrevistadora- Para ti quais achas que são os impedimentos para que o trabalho colaborativo e de equipa sejam produtivos? Quais os aspetos, na tua opinião, que podem impedir que o trabalho em equipa seja mais produtivo e positivo?

EB – Olha, o haver colegas que nunca querem trabalhar em conjunto, nunca querem dar opiniões e que acham que só eles é que sabem tudo, ou alguém querer que a ideia dela vá avante e não ouvirem as ideias ou opinião dos outros.

Entrevistadora- Na tua prática, quando existe alguma criança com alguma dificuldade, ou quando surgem dificuldades no ensino aprendizagem procuras soluções com as outras colegas? Quando existe dificuldade de ensino- aprendizagem dos alunos procuram soluções em conjunto?

EB- Sim.

Entrevistadora- Ou tentas resolver sozinha?

EB-Não. Procuro e falo sempre com as minhas colegas e falamos todas para tentar resolver os problemas que surgem e tentar entre todas ver se há soluções diferentes da nossa.

Entrevistadora- Então consideras que tem resultados na aprendizagem dos nossos meninos o trabalho colaborativo entre docentes?

EB- Tem. Tem. Tem e temos que o fazê-lo sempre.

Entrevistadora- Os docentes elaboram em conjunto, um plano de intervenção para as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem?

E1 – Sim, quase sempre.

Entrevistadora- Neste Centro Escolar/escola consideras que há trabalho colaborativo entre docentes? Justifica a tua resposta.

Se há trabalho colaborativo? (...) Como é que eu vou dizer... Estamos num Centro Escolar, eu penso que estamos a tentar. Que ainda não há; não se pode dizer que há trabalho colaborativo, não. Estamos a tentar e vamos conversando e penso que estamos no bom caminho. Vamos lá chegar.

Entrevistadora - Mas tu és uma pessoa aberta ao trabalho colaborativo.

EB- Sim e gosto de trabalhar com as outras colegas.

Entrevistadora - Não te faz confusão que outra colega entre na tua sala?

EB- Não. Não me faz confusão nenhuma.

Entrevistadora - Nem sequer a supervisão colaborativa feita pelos teus pares.

EB- Não. Não me faz confusão nenhuma

Entrevistadora – O que é que pode ser feito neste Centro escolar, e neste Agrupamento para implementar o trabalho colaborativo ao nível do departamento do pré-escolar.

EB- Ao nível do departamento do pré-escolar eu acho que até nem é dos piores. Há algumas colegas, como nós sabemos, que têm sempre receio em ter alguém dentro das salas, ou alguém a ver o trabalho delas, porque estão sempre nessa perspetiva que vão para ver o que estão a fazer mal. Mas mesmo assim não é dos piores, e porquê? Porque todas nós já trabalhamos em Centro Escolares, em escolas onde há muita gente e temos sempre pais. Como nós abrimos mais a sala que as colegas do 1º ciclo, há sempre pais a ir à nossa sala, mas mesmo assim esse trabalho tem que ser feito.

Entrevistadora- E o trabalho entre pares?

EB-O trabalho entre pares... Quando as crianças não sabem as colegas criticam sempre o trabalho do ciclo anterior; é a postura de sempre. A culpa é sempre do ciclo anterior.

Entrevistadora – Considera que as estruturas existentes nas escolas são facilitadoras do trabalho em equipa?

EB – Em termos de horários? Em termos de horários não, porque ninguém tem tempo para nada. Os professores deviam ter mais tempo, mas não temos.

Entrevistadora - Achas que esse tempo poderia vir de onde? Na alteração de quê?

EB- Na alteração de quê?... eu acho que as pessoas deviam ter ( eu sei que não é viável), mas coordenadores de departamento deveriam ter horas para poder trabalhar, para poder ajudar as colegas quando precisam; não é que o coordenador saiba mais que os outros, mas se calhar pode ajudar, pode abrir algum caminho, e pode facilitar que a outra pessoa se sinta mais segura, e levar as pessoas a fazer as coisas de outra maneira.

Entrevistadora - E tu neste momento não tens horas para fazeres supervisão?

EB - Não, não tenho. Tenho 2 horas para supervisão após o meu horário letivo. O meu horário letivo é coincidente com o das minhas colegas. Não nos dão espaço, nem a mim nem aos outros coordenadores.

Entrevistadora -Então como é que tu fazes supervisão do teu departamento?

EB - É só através dos relatórios e de uma reunião por período. E outras reuniões extraordinárias.

Quase todas as educadoras trabalham de forma autónoma. Neste momento é o que está a acontecer. Penso que não é só o meu departamento, penso que está a acontecer com quase todos.

Entrevistadora - Porque para tu poderes fazer supervisão dentro do horário letivo...

EB - Tinha que vir alguém substituir-me nessas horas

Entrevistadora - Que número de docentes no teu departamento te permitia por lei ter horas para supervisão?

EB - Eu quando fiquei com turma, fiquei com turma porque quis, porque eu podia, (e o Diretor disse-nos isso, (...) por acaso agora não sei, mas na altura podíamos) ter ficado sem turma, mas eu optei ficar com turma.

Entrevistadora - Considera que os professores estão recetivos para planificarem, analisarem e criticarem as suas atividades?

EB - Planificar creio que sim, já toda a gente faz a planificação.

Analisarem e refletirem... olha: acho que todas nós fazemos aquilo que podemos (risos) é aquilo que te tenho estado a dizer, nós devíamos analisar, devíamos ter tempo para nos sentarmos, para refletirmos. E porquê? Porque isto é o nosso trabalho e era nisso que nos devíamos focar. E não fazemos porquê? Porque temos muita burocracia, tens muita coisa para fazer e depois estás cansada para fazeres o que deveria ser feito. Porque o nosso trabalho não é andar a fazer mapas disto e mapas daquilo.

Entrevistadora - Achas que o trabalho burocrático te rouba tempo para a supervisão?

EB - Acho que o trabalho burocrático me rouba tempo e rouba tempo a toda a gente, hoje em dia sim.

Entrevistadora - Agradeço novamente a tua disponibilidade e é garantida a confidencialidade de todas as informações obtidas. Após transcrição da entrevista ser-te-á enviada uma cópia para possíveis correções.

Mais uma vez muito obrigada pela tua disponibilidade em participar neste estudo.

EB - De nada.

## ANEXO 9

### Transcrição da 1ª Observação da Educadora de Infância A

**Local:** sala de atividades

**Duração:** 59 minutos

**Início:** 09h30m

**Términos:** 10h29m

**Dia:** 11 junho 2015

**Atividades:**

-Aprendizagem de uma canção.

A Educadora começa por informar as crianças que hoje vão aprender a canção do .....

As crianças respondem do macaco.

A Educadora pergunta ao J. do que é que ele se lembra da canção

O J. recorda que tinha mais canções.

A Educadora refere o CD.

A Educadora pede às crianças que tentem lembrar-se da canção do macaco, que rimava com...?

Uma criança diz que tinha rimas.

A Educadora diz que rimava com...?

A Educadora pergunta às crianças que macaquinho Sagui rimava com...?

As crianças cantam o refrão da canção.

AAA macaquinho anda cá

EEE macaquinho da Guiné

III macaquinho Sagui

OOO macaquinho faz óó

UUU macaquinho és tu.

A Educadora diz que se engasgou porque reparou numa coisa que não estava a ver.

A Educadora informa as crianças da presença das supervisoras e diz que estas vêm aprender esta canção.

A Educadora pergunta às crianças se este bocadinho é a canção toda.

As crianças respondem que não.

A Educadora lembra as crianças que tinham falado que a canção tinha muitas vezes a mesma letra e que as crianças vão dizer qual é a que aparece mais vezes.

A Educadora começa a escrever no quadro, mas a caneta não escreve e esta informa que foi porque ficou aberta e que por isso secou.

As crianças cantam o refrão.

A Educadora chama a atenção para o que está a escrever e pede que as crianças estejam atentas à letra que aparece muitas vezes.

A Educadora escreve um verso da canção no quadro e desenha um pássaro.

As crianças cantam, AEIOU diz agora tu, AEIOU diz agora tu.

A Supervisora B pergunta às crianças como é que começa.

As crianças dizem com o A.

A Educadora escreve a primeira quadra no quadro.

A Educadora pergunta às crianças qual é a letra que se está a repetir mais vezes.

As crianças dizem o A.

A Educadora pergunta, será?

As crianças repetem será.

Uma criança diz que é o E.

Outra criança diz aeiou.

A Educadora sublinha a letra A e conta-as com as crianças.

A Educadora diz que são 18 letras A e pergunta como se escreve o número 18.

Uma criança responde um 1 e um 8.

A Educadora escreve o número no quadro.

A Educadora chama a atenção das crianças de 3 anos. Vamos todos bater palmas.

A educadora diz que já temos as palmas agora vamos por as letras que estão no quadro.

A Educadora bate as palmas e diz as frases escritas no quadro.

Anda Passarinho anda

Bate com as asas no ar

Se queres ir a Lisboa

Não pares para descansar.

A Educadora pede às crianças que repitam com ela as frases.

A Educadora pede às crianças que digam os versos mas sem palmas.

As crianças e a Educadora repetem os versos.

A Educadora pergunta que letra vem a seguir ao A.  
As crianças dizem que é o E.  
A Educadora escreve no quadro a segunda quadra.  
A Educadora escreve no quadro e desenha uma tromba de elefante.  
Uma criança diz que não se parece com um elefante.  
A Educadora desenha também uma orelha.  
Uma criança diz que agora já se parece com um elefante.  
Outra criança diz que já antes se parecia.  
A educadora diz que é mais ou menos um elefante, e que é só para as crianças saberem ler.  
A Educadora vai falando e escrevendo no quadro mais um verso.  
Chama a atenção de 2 crianças, perguntando que letra vem a seguir.  
As crianças não respondem.  
A Educadora pede aos meninos de 5 anos que digam que letra vem a seguir.  
As crianças respondem que é o E.  
A Educadora pergunta às crianças que não responderam se já sabem que letra vem a seguir e pede que a ajudem a descobrir e ver se existem mais letras.  
As crianças contam e a Educadora sublinha as letras encontradas.  
A Educadora pergunta quantos são.  
As crianças respondem que são 15.  
A Educadora pergunta como se escreve o número 15.  
As crianças respondem um 1 e um 5.  
A Educadora escreve o número 15 e a letra A.  
As crianças chamam a atenção que a Educadora se enganou.  
A Educadora pergunta onde está errado.  
As crianças respondem que não é um A é um E.  
A Educadora diz que às crianças que têm que meter todas as palavras na cabeça, lembrando-as que são muitas e que por isso têm que estar com atenção.  
A Educadora e as crianças dizem a primeira quadra.  
A Educadora chama a atenção da M. e do M.  
A Educadora diz a segunda quadra.  
A Educadora pede às crianças que batam palmas e ponham lá dentro as palavras.

As crianças batem as palmas e dizem a primeira quadra, continuam a bater as palmas na segunda quadra sem a dizer.

A Educadora pede às crianças que digam a segunda quadra.

As crianças repetem novamente as duas quadras enquanto batem as palmas.

A Educadora põe o CD a tocar com as duas primeiras quadras e o refrão.

As supervisoras dizem que a canção é muito bonita e pedem que volte a pôr a música.

A Educadora informa que ainda faltam mais quadras e pede às crianças para dizerem as vogais que faltam.

As crianças dizem que faltam o I, o O e o U.

A Educadora apaga uma palavra no quadro e substitui a palavra vir por chegar.

As supervisoras dizem que também existe uma palavra que tem que ser substituída e perguntam às crianças se sabem qual é.

As crianças dizem que não sabem

As supervisoras pedem que estejam com atenção para ver se descobrem.

A Educadora volta a pôr a música.

As crianças descobrem a palavra e dizem dormir.

A Educadora pergunta qual a palavra que querem que fique: se descansar, ou dormir.

As crianças optam por dormir.

A Educadora diz que escreveu descansar porque é a palavra que está no livro das canções.

A Educadora diz que agora vamos aprender o verso da letra... e as crianças respondem I.

A Educadora começa a escrever a terceira quadra e pergunta se sabem o que é uma jiboia.

As crianças dizem boia, outras dizem que não sabem.

A Educadora diz que uma jiboia é uma cobra grande e pergunta se não se lembram da visita que fizeram ao “reptário” (reptilário) no ano anterior.

Uma criança pergunta o que é um “reptário”.

A Educadora explica que é o sítio onde estão as cobras grandes, que tinha um vidro a separar para elas não virem ter connosco, e lembra as crianças que viram uma jiboia no Jardim Zoológico.

As crianças dizem que não se lembram.

A Educadora diz que uma jiboia é uma cobra.

A Educadora desenha uma cobra no quadro e diz que tem umas manchas.

A Educadora chama a tenção das crianças dizendo que a jiboia fica irritada com o barulho que estão a fazer.

Duas crianças dizem que irritada é zangada e incomodada.

Uma criança diz que irritada rima com atrasada.

A Educadora continua a escrever a quadra no quadro e pergunta se sabem quem é que a jiboia vai perseguir.

As crianças dizem, as pessoas.

Uma criança diz a formiga.

A Educadora diz que vai perseguir uma formiga.

A supervisora B diz que tem que estar com atenção e que tem que ser um animal que tenha a letra I.

A supervisora C pergunta quem foi que disse formiga.

Uma das crianças responde, eu.

A Educadora lê a terceira quadra.

A Educadora pede que digam com ela todas as quadras.

A Educadora pergunta se algum dos meninos se lembra da primeira palavra.

Uma criança diz que é a letra A.

A Educadora faz o gesto de Andar e as crianças repetem, andar.

As crianças dizem as quadras da canção desde o início.

A Educadora pede às crianças que batam palmas e que ponham as palavras nas palmas.

As crianças dizem as quadras batendo as palmas.

A Educadora pergunta às crianças que letra têm que ir procurar.

As crianças dizem o I.

A Educadora diz que têm que ir procurar o I na quadra.

A Educadora explica o que é uma quadra.

A Educadora e as crianças contam a letra I.

A Educadora pergunta se está aqui mais alguma.

Pede que contem.

A Educadora pergunta quantos contaram.

As crianças respondem 11.

A Supervisora C diz que contou mais um e pede que contem novamente.

A supervisora B diz que encontrou meia dúzia.

As crianças voltam a contar e encontram mais uma vogal I.

A Educadora pergunta como se escreve 12.

Uma criança diz que é um 1 e um 2.

A Educadora pergunta que letra vem a seguir.

As crianças respondem que é o O.

A Educadora escreve a quadra.

A Educadora começa a ler a quadra.

A Educadora pede a uma criança que está a falar para dizer a quadra.

A criança não responde.

A Educadora diz que então é melhor ela estar caladinha para aprender.

A Educadora pergunta se sabem o que é um lixeiro.

Uma criança diz que é o lixo espalhado.

A Educadora diz que uma pessoa que varre lixo, lixo, lixo podemos chamar-lhe um...

As crianças dizem lixeiro.

A Educadora explica às crianças que as pessoas que inventaram esta canção precisavam de uma palavra que rimasse com lixo, e eles não encontraram outra palavra que não fosse lixeiro, e porque para haver uma quadra tem que haver rimas.

A Educadora pede ao M. que sublinhe e conte as vogais O na respetiva quadra.

A criança conta e sublinha as vogais O.

A Educadora pede à criança que escreva o número dezanove.

A Supervisora B pede uma salva de palmas para a criança que contou e escreveu o número dezanove.

A Educadora chama a tenção para os quatro versos que fazem a quadra.

A Educadora lê a quadra da vogal O.

A Educadora pede às crianças que digam desde o início as quadras batendo as palmas.

A Supervisora B diz a uma criança se não sabe o que é um lixeiro que é um homem que anda a varrer as ruas a apanhar o lixo

A Supervisora B pergunta a uma das crianças o que é uma jiboia irritada.

A criança diz que é uma cobra irritada.

A supervisora B pergunta à criança o que quer dizer a palavra irritada.

A criança diz furiosa.

A Supervisora B diz zangada, chateada.

A Educadora põe o CD a tocar e pede às crianças que cantem a canção.

As crianças cantam a canção.

A Educadora começa a escrever a última quadra.

A Educadora diz que não sabe o que é um tucano.

A Educadora pergunta às crianças se sabem o que é um tucano muito afano.

Uma criança responde cano.

A Educadora volta a perguntar se alguém sabe o que é um tucano.

Uma criança diz que é um pássaro.

A Educadora diz que um tucano é um pássaro.

A Educadora diz que um tucano tem um bico muito grande e desenha o bico no quadro, mas diz que não sabe como é o resto.

A Educadora pergunta se sabem o que quer dizer fano

As crianças dizem que rima com tucano.

Uma criança diz que é feio.

A Educadora diz que um tucano muito fano é um tucano muito distraído, muito abespinhado.

A Educadora continua a escrever a quadra.

A Educadora diz que esta quadra tem coisas difíceis e que também não sabe o que quer dizer urubu.

A Educadora pergunta se alguém já ouviu falar em urubu.

Uma criança diz que é uma coisa.

As crianças dizem que não.

A Educadora diz que se o tucano era um pássaro que ia chocar com o urubu, então o urubu também era um pássaro.

A Educadora continua a escrever a quadra

A Educadora pergunta às crianças o que quer dizer abespinhou-se.

Uma criança diz que é uma pinha.

A Educadora repete a palavra abespinhou-se.

Uma criança entra na sala.

A Educadora pergunta à criança se ainda vem a dormir e o que é que se diz quando se entra.

A Supervisora C dá os bons dias à criança.

A Educadora pergunta à criança o que se diz às pessoas que estão aqui.

A criança responde bom dia.

A Educadora diz que não ouviu nada e pede à criança que tire as mãos da boca e repita o que se diz quando se chega a algum sítio.

A criança responde bom dia.

A Educadora pergunta se aconteceu alguma coisa de mal para chegar tão atrasada.

A criança responde que não.

A Educadora diz que então deixaste-te dormir.

A criança acena com a cabeça.

A Educadora continua a escrever no quadro.

A Educadora diz e escreve a palavra levantou-se.

Uma criança responde tarde.

A Educadora diz levantou-se tarde e deitou-se?

As crianças respondem cedo.

A Educadora corrige, levantou-se tarde porque se deitou tarde.

A supervisora B diz andámos todos nas festas da cidade e que por isso nos deitámos todos tarde.

A Educadora diz que para alguns as festas são todos os dias.

A Educadora lê a quadra e diz o significado da palavra sururu, confusão, algazarra.

A Educadora pergunta a que letra pertence esta quadra.

As crianças respondem à letra U.

A Educadora pede a uma criança que venha ao quadro assinalar as letras U.

A criança não faz nada.

A Educadora pede a outra criança para ir ajudar a colega indicando a letra U.

A s crianças contam as letras.

A Educadora pede à primeira criança que escreva a o número 16 e escreva a letra U. A Educadora informa a criança que chegou tarde que estamos a aprender uma canção e que esteja com atenção para poder aprender.

A Educadora pede às crianças que em vez de bater palmas batam com as mãos nas pernas e digam as quadras.

A Educadora chama a atenção das crianças de 3 anos para o barulho que estão a fazer.

A Educadora manda levantar as crianças e dançarem sem saírem do sítio e põe o CD a tocar.

As crianças cantam e dançam sem sair do lugar.

A Educadora diz que agora é para andarem pela sala e cantarem a canção.

A Educadora põe o CD e as crianças começam a andar pela sala.

A Educadora para o Cd e lembra as crianças que é para andar e não para saltar ou saltitar.

As crianças andam pela sala e cantam a canção.

A Educadora manda sentar as crianças e pede que cantem a canção agora sozinhos.

As crianças cantam a primeira quadra sem ajuda e as restantes com ajudas pontuais da Educadora.

A Educadora diz que as estão a pôr as palavras mas se esqueceram de pôr a ...

As crianças respondem o U o A.

A Educadora diz a música, estão a esquecer-se de pôr a música.

A Educadora diz que têm que treinar mais para aprender a canção.

A Educadora dá ordem às crianças para se levantarem arrumarem as cadeiras e irem beber o leite

**Transcrição da 2ª Observação da Educadora de Infância A**

**Local:** sala de atividades

**Duração:** 29 minutos

**Início:** 14h06m

**Términos:** 14h34m

**Dia:** 29 junho 2015

**Atividades:** História “O macaco do rabo cortado”

A atividade desenrola-se com as crianças sentadas no tapete da conversa.

A Educadora começa por explicar às crianças porque estão os meninos da turma da Pré B na sala, dizendo que o melhor era chamar as crianças da professora Carla e os seus meninos e contar a história para todos.

A Educadora pergunta aos meninos se hoje já ouviram uma história.

As crianças respondem que não.

A Educadora diz que então vai contar uma história.

A Educadora diz que alguns meninos já conhecem a história, mas quem conhece vai ficar com muita atenção para aprender e depois poder contar lá em casa.

A Educadora diz que a história que vão ouvir se chama “O macaco do rabo cortado”.

As crianças dizem aaah.

A Educadora começa a contar a história mas em vez de dizer “Olha o macaco do rabo comprido diz “olha o macaco do rabo cortado”.

A Educadora emenda o erro e pede às crianças que digam com ela “olha o macaco do rabo comprido”.

As crianças repetem com a Educadora “olha o macaco do rabo comprido” três vezes.

A Educadora continua a contar a história.

A Educadora começa a frase “olha o macaco do rabo.....”

As crianças concluem cortado.

A Educadora continua a contar a história.

A Educadora pergunta às crianças o que é que o macaco foi buscar.

As crianças respondem o rabo.

A Educadora continua a contar a história.

A Educadora pergunta às crianças se o macaco fez alguma coisa da navalha.

Algumas crianças dizem o rabo.

A Educadora repete, do rabo fiz navalha, da navalha fiz....

As crianças dizem nada.

A Educadora continua a história.

A Educadora diz a primeira palavra da sequência e as crianças dizem a seguinte  
“do rabo fiz navalha, da navalha fiz sardinha da sardinha fiz farinha.

A Educadora continua a história.

A Supervisora B pede a uma criança que mude de lugar uma vez que está a perturbar os colegas.

A Educadora continua a contar a história.

A Educadora diz não é Dona M.? Chamando a atenção desta criança para a história.

A Educadora pede às crianças que cantem com ela.

As crianças cantam a sequência.

A Educadora continua a contar a história.

A Educadora pergunta ele começa a ...?

As crianças respondem cantar.

A Educadora diz e a...?

As crianças respondem tocar.

A Educadora pede às crianças que toquem e cantem com ela.

As crianças imitam o gesto de tocar a viola e cantam a canção.

A Educadora pergunta se sabem porque é que o macaco foi para Angola.

As crianças respondem que não.

A Educadora diz, porque é a terra dos macacos, e em Angola há muitos macacos.

As crianças riem.

A Educadora pergunta se acham que o macaco mais alguma vez apareceu por ali.

As crianças respondem que não.

A Educadora termina a história dizendo perlimpimpim chegou a história ao...?

As crianças respondem fim.

A Educadora pergunta se algum menino quer dizer alguma coisa.

As crianças dizem em coro, eu quero.

A Educadora diz:- um de cada vez e põe o dedo no ar.

Uma criança diz o macaco pediu para lhe cortarem o rabo.

A Educadora pergunta à criança o que é que ela acha disso. Se acha que foi uma boa ideia.

A criança responde que não.

A Educadora pergunta à criança porque é que acha que não foi uma boa ideia.

A Criança diz :- porque assim o rabo devia estar montado e não estragado.

A Educadora pergunta à criança se fazia alguma diferença os meninos estarem a fazer uma gritaria por causa do rabo do macaco.

A Educadora diz que o mais importante era o macaco ter o seu ...?

Uma criança diz cauda, as outras dizem rabo.

Uma criança diz que ele (macaco) podia passar por detrás da escola.

A Educadora diz que era uma boa ideia, porque se o macaco passasse por detrás da escola não provocava os meninos, porque se os meninos não o vissem não se metiam com ele.

A Supervisora C diz à criança que foi muito bem pensado a ideia que ele teve.

O G. diz que quando cortam assim o rabo (e faz o gesto de cortar) ficam com o rabo a arder.

A Educadora diz que é verdade às vezes ficam com o rabo a arder.

A Educadora pergunta se mais alguém quer dizer alguma coisa.

Uma criança diz que “o homem da farinha fez um buraco e pôs farinha lá dentro”.

A Educadora diz que não está a perceber. Pede à criança que diga quem é o homem da farinha.

A Educadora espera que a criança se explique.

Uma outra criança responde que é o padeiro.

A Educadora pergunta à criança se ele não se terá enganado.

A criança responde que sim, que estava enganado.

A Educadora pergunta se mais alguém quer dizer alguma coisa.

Uma criança diz que o rabo do macaco foi cortado.

A Educadora responde, pois foi.

Uma criança diz que já o tinham dito.

A Supervisora C pergunta à criança quem é que cortou o rabo ao macaco.

As crianças respondem, o senhor barbeiro.

Uma criança diz que depois foi para o lixo.

A Educadora pergunta às crianças se o macaco teve uma boa ideia.

As crianças respondem que não.

A Educadora pergunta se mais alguém tem ideias e quer dizer alguma coisa.

Uma criança diz que o macaco pediu ao senhor barbeiro para cortar o rabo e depois que o deitou no lixo.

Uma outra criança diz que depois o macaco pediu o rabo ao senhor barbeiro, mas “ele já não o pôs porque já o tinha deitado no lixo”.

A Educadora pergunta se acham que ele podia ir pedir outra vez.

As crianças respondem que não.

A Educadora pergunta se dermos alguma coisa a um colega depois podemos voltar a pedir o que demos.

As crianças respondem que não.

A Educadora pergunta:- Quando o macaco deu a anavalha à peixeira ele depois podia ir pedi-la?

As crianças dizem que não.

Uma criança diz que a navalha estava partida.

Uma criança de outra sala interrompe a Educadora pedindo se lhe empresta um corretor. A Educadora responde que sim e que está em cima da mesa.

A Educadora continua o diálogo com as crianças.

A Educadora pergunta se acham que quando damos alguma coisa aos nossos amigos depois podemos voltar a tirar.

As crianças dizem que não.

A Educadora pergunta aos meninos se quando vão a uma festa de anos e levam uma prenda depois a trazem de novo para casa.

As crianças dizem que não.

A Educadora diz que o que está dado, está dado, já não é nosso.

A Educadora diz que quando damos uma coisa a ela deixa de ser nossa.

A Supervisora C pede aos meninos se não querem fazer o desenho da história.

As crianças dizem que sim. Uma criança diz que vai fazer o macaco.

A Supervisora C pede aos meninos que digam quais são os personagens da história.

As crianças dizem os personagens.

A Supervisora C pergunta às crianças quem era o personagem principal.

As crianças respondem o macaco.

A Supervisora C pergunta aos meninos porque já não se lembra, qual era o título da história.

As crianças respondem, “O macaco do rabo cortado”.

A Educadora pede então que cada menino vá fazer um desenho lindo. Da história do Macaco do rabo cortado.

As crianças dirigem-se para as mesas.

## ANEXO 11

### Transcrição da 1ª Observação da Educadora de Infância B

**Local:** sala de atividades

**Duração:** 29 minutos

**Início:** 10h05m

**Términos:** 10h33m

**Dia:** 15 junho 2015

**Atividades:**

-Leitura e exploração de uma história “ O nadadorzinho”

-Pintura de um painel coletivo.

-Escrita de palavras relacionadas com a história através de um código de símbolos.

A Educadora chama a atenção de uma criança em particular e de todas em geral dizendo “olhem para mim que sou linda”.

Diz o título da história “ O nadadorzinho”, autor e editora.

Pergunta que se alguma criança se lembra do nome da editora que começa por K.

Uma criança responde Klandraka.

Mostra a capa e pergunta “ se é um nadadorzinho” quem acham que pode ser?

Um peixe responde uma criança.

A Educadora chama a atenção para a capa e contracapa, perguntando o que representam as imagens.

Uma criança responde uma floresta, outra responde o mar.

A Educadora pergunta, se for no mar é uma floresta de quê?

A Educadora pergunta às crianças onde é que elas viram imagens parecidas?

As crianças referem o mar.

A Educadora começa a contar a história.

Questiona duas crianças em particular o que é um cardume de peixes?

São muitos peixes juntos, respondem as crianças.

A Educadora questiona-os se ainda se lembram da palavra que utilizaram no oceanário para cardume de peixes.

As crianças não se lembram.

Continua a contar a história.

Pergunta às crianças porque acham que está aqui escrito que as medusas eram feitas de geleia.

As crianças respondem, porque eram feitas das cores do arco-íris. Outra responde que é feita de muitas cores.

A Educadora pergunta às crianças quem sabe o que é a geleia.

Uma criança responde que é uma coisa parecida com mel.

A Educadora chama a atenção para a textura do mel, perguntando se é parecida com a textura da marmelada.

Algumas crianças respondem que sim.

Outra responde o mel é mole.

A Educadora estabelece a comparação entre texturas de alguns doces e a geleia dizendo que a geleia é mais líquida.

Pergunta às crianças se se lembram de ver as medusas no oceanário.

As crianças respondem que sim, que mudavam de cor.

A Educadora refere que estas são transparentes.

Continua a contar a história.

Relembra as crianças que estão a recordar os animais e peixinhos que viram na visita ao Oceanário.

Pergunta às crianças o que quer dizer “os peixes estão a ser puxados por um fio invisível”?

Porque eles vão sempre em frente, responde uma criança.

A Educadora refere, “vão sempre em frente, vão sempre na mesma ...”

Direção respondem em coro as crianças.

Continua a contar a história.

Pergunta às crianças o que quer dizer “rochas de rebuçados”.

A cor deles responde uma criança.

A Educadora pergunta:- De que cor são os rebuçados?

As crianças vão dizendo nomes de cores.

A Educadora pergunta a uma criança se está a ver bem, uma vez que este partiu os óculos.

Esta responde que sim. Uma criança refere que o L. lhe partiu os óculos.

A Educadora pergunta se alguém lhe perguntou quem tinha sido.

A Educadora refere que não foi o colega L. que partiu os óculos.

Continua a contar a história.

Questiona as crianças em relação ao tamanho de uma enguia, referindo ela é muito ...?

As crianças respondem, grande, muito maior, comprida.

A Educadora diz ela é muito comprida.

A Educadora lembra que não se diz muito maior.

Continua a história.

Relembra às crianças que também viram anémonas no oceanário e que elas eram parecidas com flores.

Continua a história.

A Educadora pergunta às crianças:- se fossem vocês o que é que vocês pensavam, ficavam à espera?

Eu fazia um plano, responde uma criança.

Questiona a criança sobre o plano?

A criança responde que era “nós pegarmos numa corda e apanharmos o peixe grande”.

Continua a contar a história.

Questiona as crianças sobre o significado da palavra afugentar.

As crianças respondem que quer dizer afugentar. A Educadora pergunta o que quer dizer essa palavra.

As crianças respondem que quer dizer mandá-los embora.

Continua a história.

A Educadora explica que não é preciso ter medo das coisas grandes se os pequeninos se juntarem. Refere que quando os meninos grandes se metem com os pequeninos se estes se juntarem os grandes vão-se embora.

Pergunta se gostaram da história.

As crianças respondem que sim.

Questiona uma criança sobre os animais que faziam parte da história.

A criança não responde. Pergunta a outro, não obtendo resposta.

A Educadora pergunta se ninguém ouviu o nome dos animais da história.

Uma criança começa por dizer o nadadorzinho, os irmãos, os peixinhos vermelhos, as enguias, as medusas.

Pede à criança que deixe falar os colegas.

Outra criança diz que eles formaram um peixe grande.

A Educadora questiona-a perguntando o porquê.

A criança responde que era para afugentar os peixes grandes.

A Educadora pergunta se alguém se lembra do nome do peixe que aparece no início da história.

Atum responde uma criança.

Pergunta a umas meninas se estas não estiveram na sala. Estas respondem que sim. A Educadora diz que ainda não as ouviu.

Uma das crianças pergunta se já não fala mais.

A Educadora responde que agora não.

Pergunta às crianças o que aconteceu ao nadadorzinho.

Estas respondem que ficou sozinho, que estava triste, e que nadou para muito longe.

A Educadora pergunta às crianças porque é que o nadadorzinho estava sozinho.

As crianças respondem que era porque o peixe grande tinha comido os peixinhos.

A Educadora pergunta que peixinhos.

As crianças respondem, peixinhos vermelhos.

A Educadora pergunta às crianças que animais encontrou o nadadorzinho quando fugiu ao peixe grande.

A Educadora refere que o peixinho encontrou medusas e pede às crianças que repitam a palavra medusa.

A Educadora diz o nome dos animais e as crianças repetem, lagosta, enguias, peixinhos.

Uma criança refere rochas de rebuçados.

A Educadora pergunta se os rebuçados são todos da mesma cor.

As crianças dizem que são de muitas cores.

A Educadora refere que a floresta de algas parecem florestas de rebuçados.

A Educadora continua a referir o nome dos animais.

Uma criança diz que o nadadorzinho encontrou um cardume de peixinhos vermelhos. Outra criança refere que eram uma “manada” de peixes.

A Educadora relembra que foi a palavra manada que as crianças disseram no Oceanário quando viram muitos peixinhos juntos.

A Educadora diz que a palavra manada se aplica a outros animais, como elefantes, bois vacas. Quando são muitas ovelhas diz-se rebanho.

Uma criança refere um bando de pássaros.

Continua a explorar a história.

Questiona uma criança sobre o plano do nadadorzinho para derrotar o peixe grande.

Uma criança quer responder, mas a educadora incentiva a primeira a responder, dizendo que se lhe derem tempo ela também sabe a resposta.

A criança explica corretamente o plano do nadadorzinho.

A Educadora conclui a exploração da história explicando o que se vai fazer a seguir.

As crianças sentam-se nos seus lugares. Algumas crianças vão à casa de banho.

A Educadora explica o que cada grupo vai fazer.

Os meninos de 3 e 4 anos vão fazer pintura coletiva.

Pede a colaboração de uma criança para ir buscar as tintas. Fala da personalidade distraída da criança em questão.

Refere o facto de serem tão poucas crianças hoje na sala.

Uma criança diz que é giro.

Distribui as crianças por grupos, explica ao grupo de 3 e 4 anos que vão fazer o fundo do mar com as algas, com peixinhos e com a floresta de rebuçados.

Informa as crianças de 5 anos que vão fazer um código.

Explica o que é o código.

Chama a atenção para a letra A e para o símbolo correspondente.

Pede às crianças que olhem para as letras do alfabeto e vejam os desenhos que estão por baixo de cada letra.

Diz que ao A corresponde um lacinho, ao B um triângulo.

Distribui uma folha com os códigos a cada criança.

Uma criança pergunta porque a folha dele é de outra cor.

A Educadora diz que foi a que imprimiu em casa e as outras são fotocópias mas que pode dar-lhe outra.

Pede que cada criança escreva o seu nome e depois a cada letra faça corresponder o respetivo símbolo.

A Educadora exemplifica no quadro utilizando como exemplo o seu nome.

Pede às crianças que digam o símbolo que corresponde às letras BIA-

As crianças vão dizendo, um triângulo para “baixo”, um certo e um lacinho.

A Educadora pede agora que as crianças escrevam o próprio nome.

Uma criança pergunta se é com lápis de carvão. A Educadora responde que sim.

Levantam-se todos para ir buscar os lápis.

A Educadora manda sentar todos e indica uma criança para ir buscar os lápis.

Termina a observação após 29m59s

## ANEXO 12

### Transcrição da 2ª Observação da Educadora B

**Local:** sala de atividades

**Duração:** 29 minutos

**Início:** 14h05m

**Términos:** 14h32m

**Dia:** 2 julho 2015

**Atividades:**

-Leitura e exploração de uma história, na rotina diária “Hora do Conto”

- Registo gráfico no “Avental de Estórias”.

A Educadora pergunta se sabem o nome da história.

As crianças dizem que não.

Uma criança diz que é uma floresta. Outra criança diz que um menino vai passear pela floresta.

A Educadora diz que é isso mesmo e diz o nome da história, “Pela floresta”.

A Educadora refere que este livro é de uma editora que gosta muito.

As crianças referem a Kalandraka.

A Educadora diz que estes livros são livros para sonhar e pergunta o que é que isto quer dizer.

Uma criança refere que são livros para sonharmos quando estamos a dormir.

A Educadora pede que pensem e digam mais.

Repete “Livros para sonhar”.

A Educadora pergunta se só sonhamos quando estamos a dormir.

As crianças respondem que não. Também sonhamos quando estamos acordados.

A Educadora explica o que é sonhar acordado.

Exemplifica quando diz: - Tomás desce à terra, Inês desce, andas por aí a pensar noutras coisas.

A Educadora diz que estes livros são quando estamos em casa e vamos para a cama e ainda não vamos dormir.

A Educadora interrompe a explicação pedindo a uma criança que fala com a colega que diga alto o que está a dizer para todos ouvirem.

A criança explica o que jantou e que depois foi para a cama, mas a mãe deixou a luz acesa e ela estava a pensar.

A Educadora pergunta-lhe se ela pensa melhor com a luz acesa.

A criança responde que sim.

A Educadora pergunta-lhes se fica com as ideias mais brilhantes.

A criança responde que sim.

A Educadora pede que fale um de cada vez.

Uma criança diz que quando vai para a cama não quer dormir, mas que deita-se e depois dorme.

A Educadora refere o autor do livro e chama a atenção para a capa, perguntando o que tem de diferente das outras capas.

Uma criança responde que é a preto e branco e que só o menino é a cores.

A Educadora pergunta às crianças quem acham que é a personagem principal.

As crianças respondem que é o menino.

A Educadora começa a contar a história.

Pergunta que som será este. As crianças respondem a trovoadas.

A Educadora pergunta como está a cara da mãe.

Uma criança diz que está triste, outra refere preocupada.

A Educadora diz que também concorda com ele quando diz que está preocupada.

A Educadora continua a ler a história.

A Educadora pergunta o que acham que quer dizer a expressão “ havia dois caminhos, um que demorava séculos”.

As crianças respondem que levava muito tempo a chegarem à casa da avó.

Outra refere que demorava muito tempo a chegar à avó.

A Educadora chama a atenção das crianças para a frase “papá volta para casa” que o menino escreveu e que espalhou pela casa, por estava com muitas saudades do pai.

Uma criança repete, papá volta para casa.

A Educadora continua a contar a história.

Pergunta às crianças qual é o caminho mais rápido.

As crianças respondem a floresta.

A Educadora pede às crianças para esperarem pelo fim da história para fazerem os comentários.

Continua a contar a história.

Vai questionando as crianças sobre aspetos da história.

As crianças respondem.

Continua a história.

A Educadora pergunta de que cor é o casaquinho.

As crianças respondem vermelho.

A Educadora pergunta em que história é que entra um casaquinho vermelho e um lobo mau. Pede às crianças de 5 anos que não respondam e deixem responder as mais pequenas.

Uma criança responde a História do Capuchinho Vermelho.

Uma criança pergunta por um detalhe da imagem.

A Educadora responde que lhe parece uma flor.

A Educadora pergunta a que é que se refere quando diz “ali estava ela”. Ela quem?

As crianças respondem a casa.

A Educadora continua a história.

A Educadora pergunta como estava a cara da avó, estava triste?

As crianças respondem que não que estava feliz.

A Educadora pergunta o que é que a avó deu ao menino.

As crianças respondem um abraço.

A Educadora pergunta como acham que se sentiu o menino quando a avó lhe deu um abraço.

As crianças respondem, bem, feliz.

A Educadora diz prot...

As crianças concluem, protegido.

Continua a contar a história.

A Educadora pergunta quem estava em casa à espera deles.

As crianças respondem o papá.

A Educadora relembra as crianças do lanche que o menino e o papá fizeram em casa da avó.

A Educadora volta a perguntar quem esperava por eles em casa.

As crianças respondem a mamã.

A Educadora repete a pergunta. O pai e o menino voltaram para casa de quem?

Deles, respondem as crianças.

A Educadora diz que não precisam dizer do pai, da mãe, do menino, basta que digam para casa deles.

A Educadora pergunta novamente quem estava à espera deles.

As crianças respondem a mãe.

A Educadora pergunta se não é muito mais simples responder assim.

As crianças respondem que sim.

Uma criança diz que a mãe parece tão nova.

A Educadora responde que é.

A Educadora questiona a criança se as mães não são novas.

A mesma criança responde que não são assim tão novas.

A Educadora pergunta à criança se a mãe dele não é nova.

A criança responde que sim.

Uma outra diz que parece que tem um ano.

A Educadora pede às crianças que pensem em silêncio, que organizem o pensamento em silêncio e lhe respondam a uma pergunta.

A Educadora pergunta que coisas estranhas aconteceram ao menino desde que este escolheu o caminho, que nem pareciam desta história.

Pede para porem o dedo no ar e falar um de cada vez.

Uma criança refere o casaco.

A Educadora pergunta que casaco era esse.

A criança responde do Capuchinho Vermelho.

A Educadora diz que o casaco era supostamente de outra história. A história do Capuchinho vermelho.

A Educadora manda estar quieta duas crianças.

Uma criança diz que apareceu o lobo.

A Educadora diz que apareceu o lobo mau que também supostamente era da história do Capuchinho Vermelho.

A Educadora pergunta quem mais apareceu.

Uma criança responde o menino e a vaca.

A Educadora pergunta quem sabe a que história pertencem.

Uma criança responde da Kalandraka.

A Educadora diz que Kalandraka é o nome de uma editora.

As crianças respondem que não sabem.

A Educadora diz que pertencem à história do João Pé de Feijão.

A Educadora relembra que a mãe mandou o menino trocar a vaca por dinheiro e ele trocou-os por...?

Por feijões respondem as crianças.

Por feijões mágicos responde uma criança.

A Educadora pergunta quem apareceu de seguida.

Uma criança responde um menino e uma menina, que perderam o pai e a mãe que tinham ido cortar lenha, e que a mãe não queria o filho.

A Educadora diz que não era a mãe, era a madrasta que não queria alimentar os filhos e que os deixou na floresta sem o pai saber.

A Educadora explica que a madrasta é a mulher que casou com o pai dos meninos.

A Educadora pergunta às crianças se sabem o que aconteceu aos meninos.

A Educadora pergunta de quem era a casa onde os meninos foram parar.

Do gigante responde uma criança.

Outra criança responde de uma bruxa.

A Educadora diz que era uma bruxa mas que os meninos não sabiam, e que a casa era feita de...?

As crianças respondem de doces.

A Educadora pergunta quem é que aparece à janela a dizer que podiam comer.

A Bruxa, respondem as crianças.

A Educadora lembra que quem apareceu à janela era uma senhora que parecia uma avozinha.

Uma criança disse que a bruxa queria comer os meninos.

A Educadora diz que vai fazer uma pergunta muito difícil e muito importante.

A Educadora pergunta se aquele foi o caminho que a mãe mandou fazer.

As crianças respondem que não.

A Educadora pergunta porque acham que o menino escolheu aquele caminho.

Uma criança responde que era mais perto.

Outra responde que era mais rápido.

Outra criança disse que o outro levava séculos.

A Educadora pergunta se o menino obedeceu à mãe.

As crianças respondem que não. Que o menino queria chegar mais rápido e mais depressa.

A Educadora pergunta como acham que o menino se sentiu durante o caminho pela floresta.

Uma criança responde com medo. Outra responde assustado e outra diz que sozinho.

A Educadora pergunta às crianças como é que o menino se sentiu quando chegou à casa da avó.

As crianças responderam, aliviado e já estava protegido.

A Educadora pergunta se o menino tivesse ido pelo caminho que a mãe mandou como é que ele se sentiria.

Uma criança diz livre.

A Educadora diz seg...

As crianças completam seguro.

A Educadora pergunta o que é que esta história nos quer ensinar.

Uma criança diz que não nos podemos perder da mãe e do pai.

Outra criança refere que não podemos desobedecer ao pai e à mãe.

A Educadora repete, que não podemos desobedecer ao pai e à mãe.

A Educadora pergunta a uma criança se o que vai dizer tem alguma coisa a ver com a história.

A criança diz que sim e que a avozinha também faz parte da história do Capuchinho Vermelho.

A Educadora pergunta o que é que aconteceu na história do Capuchinho vermelho.

Uma criança diz que o lobo mau comeu a avozinha.

A Educadora pergunta como começa a história do Capuchinho Vermelho.

Uma criança diz que a mãe mandou levar uns bolinhos à avozinha, e disse-lhe para não ir pela floresta porque podia aparecer o lobo mau.

Outra criança disse que ele não obedeceu à mãe e foi pela floresta.

Uma criança diz que o lobo apareceu e perguntou ao menino se queria fazer uma corrida, e ele foi pelo caminho mais perto e queria comer a avó, mas ela era esperta e meteu-se num armário.

Outra criança diz que o lobo se disfarçou de avozinha.

A Educadora pergunta porque é que aconteceu isso tudo.

Uma criança responde porque está na história.

A Educadora pergunta o que aconteceu também na história, para o menino se sentir inseguro e com medo.

Uma criança responde que foi porque desobedeceu às pessoas mais velhas.

A Educadora diz que não se pode desobedecer à mãe, aos adultos e às pessoas mais velhas.

Uma criança diz que também tem o “contador” do Capuchinho Vermelho.

A Educadora pergunta o que é o “contador”.

As Supervisoras dizem que tem a história no computador.

A Educadora diz que não estava a perceber.

As supervisoras pedem para as crianças mostrarem o Avental de histórias que estão a fazer.

A Educadora pede que deixem dormir a M.

A Educadora manda uma das crianças ir buscar o avental.

As supervisoras dizem que gostam muito do avental de histórias, que está muito giro.

A Educadora refere que ainda não está pronto e que é para continuar no próximo ano letivo.

A observação termina após 29 minutos.

## Proposta de Supervisão

A proposta de supervisão interpares concebida assenta na operacionalização das práticas de supervisão, num contexto em que o próprio Educador/professor participa na planificação, execução e avaliação da sua formação

Ao concebermos este plano de supervisão pedagógica interpares criámos condições para que estas práticas se materializem e se revelem mobilizadoras para os docentes do Departamento do Pré-escolar, agindo colaborativamente, refletindo sobre a sua ação de forma a contribuírem para a construção de uma escola mais participativa e reflexiva.

Todo o processo será coordenado pela Coordenadora de Departamento, enquanto elemento de estrutura de liderança intermédia, uma vez que lhes cabe o papel de mobilização dos seus pares para a concretização dos objetivos definidos no Projeto Educativo, e de minimizarem os constrangimentos dos desafios que emergem das modificações da sociedade e das constantes alterações legislativas.

A proposta de supervisão desenrola-se de acordo com o seguinte plano de ação:

As Educadoras de Infância são simultaneamente observadoras e observadas.

Cada Educadora de Infância é observada duas vezes e observa duas vezes.

### ANTES DA OBSERVAÇÃO

As Educadoras de Infância combinam os dias e horas e informam a Coordenadora de Departamento;

A observada dá a conhecer à observadora o que vai ser trabalhado nas observações.

### DURANTE A OBSERVAÇÃO

A observadora procede ao preenchimento da grelha de observação.

### APÓS A OBSERVAÇÃO

A observadora regista a sua opinião na grelha;

Observadora e observada refletem e registam uma reflexão conjunta.

### MONITORIZAÇÃO

#### Da responsabilidade da

#### Coordenadora de Departamento

Análise das grelhas de observação;

Seleção de duas observações (boas práticas), por período, a apresentar em reunião de Departamento para análise e reflexão das mesmas;

Elaboração de um relatório final.

**OBSERVAÇÃO DE ATIVIDADE- GRELHA DE REGISTO****Grelha observação de atividades em parceria**

<b>Atividade Observada:</b> _____/_____/_____ ____h__m	<b>Educadora Observadora:</b> _____
Educadora Observada _____	
Área de conteúdo: _____	

**A SALA**

Estilo de organização da sala	Por áreas	Quantas áreas	Material é suficiente	Sim	Não
			Está em boas condições		
Estilo de organização da turma	Observações:				
Como está organizada a rotina diária.	Observações:				

**REUNIÃO PRÉ-OBSERVAÇÃO**

<ol style="list-style-type: none"> <li>Quais são os objetivos que definiu para a atividade que iremos observar?</li> <li>Porque escolheu esta atividade?</li> <li>Que aprendizagens vão realizar as suas crianças.</li> <li>Estratégia utilizada para o desenvolvimento da atividades.</li> <li>Como pensa assegurar a continuidade educativa destas experiências de aprendizagem.</li> </ol>
---

<b>O QUE OBSERVAR EM CONTEXTO DE SALA A EDUCADORA DE INFÂNCIA</b>	Sim	Não	Nem sempre	Não aplicável
O conteúdo é adequado às necessidades de aprendizagem das crianças?				
As atividades propostas são desafiadoras e proveitosas para todas as crianças?				

As atividades foram fáceis para algumas crianças e, para outras, muito difíceis?				
Os recursos utilizados são adequados ao conteúdo?				
Expõe a atividade calmamente?				
Expõe com clareza a atividade?				
Utiliza terminologia e vocabulário adequados?				
Preocupa-se em verificar se as crianças estão motivadas e a perceber a atividade?				
Desafia as crianças a participarem na atividade?				
Responde corretamente às questões das crianças?				
Modifica a informação quando não compreendida?				
Tem um relacionamento fácil com as crianças?				
Revela-se autoconfiante na gestão da sala?				
Resolve os conflitos de forma adequada?				
Revela autoridade na gestão da sala?				
Exige respeito mútuo entre todos?				
Gere bem o tempo disponível para a atividade?				
Incentiva as crianças a trabalharem?				
Permite que todos expressem as suas opiniões dentro das regras?				

<b>O QUE OBSERVAR EM CONTEXTO DE SALA AS CRIANÇAS</b>	Sim	Não	Nem sempre	Não aplicável
Presta atenção à explicação da Educadora de Infância?				
Faz com prontidão as tarefas pedidas pela Educadora de Infância?				

Colabora para manter a disciplina dentro da sala?				
---	--	--	--	--

Outros registos de interesse:

**REFLEXÃO CONJUNTA DO SUPERVISOR E SUPERVISIONADO**

1. Aspectos positivos observados.
2. Aspectos passíveis de melhoria.