

M

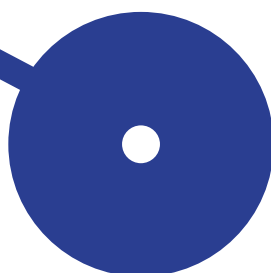
MESTRADO
ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Entre o que penso, o que faço e aquilo que tu vês.

Das representações dos educadores de infância à implementação de práticas de supervisão pedagógica entre pares num departamento da educação pré-escolar.

Fábio Jorge Gonçalves Justo

07/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Fábio Jorge Gonçalves Justo

Entre o que penso, o que faço e aquilo que tu vês.

Das representações dos educadores de infância à implementação de práticas de supervisão pedagógica entre pares num departamento da educação pré-escolar.

Trabalho de Projeto

Mestrado em Administração das Organizações Educativas

Orientação: Prof.^a Doutora Maria Inês Silva Teixeira

Porto, julho de 2023

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

(Freire, 1991, p. 58)

AGRADECIMENTOS

O projeto que aqui se apresenta é o resultado de um longo percurso de pesquisa, investigação, análise, confronto e reflexão. Enquanto educador de infância e professor do 1.º ciclo, assumo-me como um investigador da minha própria prática e, por esse motivo, este projeto tornou-se num alimento para a alma. Todas as horas “perdidas” foram sempre transformadas em “ganho”. Houve dias mais difíceis, naturalmente, e fases de maior aborrecimento ou de menor predisposição, como em tudo na nossa vida. Mas o objetivo de terminar este desafio superou qualquer sentimento que me fizesse recuar.

Foi um caminho solitário, mas que foi sendo acompanhado por várias pessoas, a quem importa agradecer.

Em primeiro lugar, deixo o maior agradecimento à Professora Doutora Inês Teixeira pelo acompanhamento incansável. Em cada revisão houve uma leitura atenta e crítica, de uma competência exímia. Mais do que me dar o peixe, em vários momentos a professora Inês ensinou-me a pescar e isso foi essencial!

Não menos importante, às várias colegas que decidiram participar neste estudo sem levantarem qualquer entrave. Sem elas não teria sido possível concretizá-lo.

Aos professores do mestrado que contribuíram para alargar os meus conhecimentos no âmbito da administração e gestão escolar.

Aos colegas e amigos deste mestrado, com quem tive a oportunidade de passar um ano curricular intenso e trabalhoso, mas muito agradável, bem como àqueles com quem partilhei esta jornada na escrita do projeto.

A todos os que me acompanharam, acreditaram em mim e me foram dando força para continuar.

Obrigado a todos!

RESUMO ANALÍTICO

A qualidade das práticas pedagógicas dos educadores de infância tem um grande impacto na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, sendo fundamental que cada educador reflita sobre a sua ação e assegure um serviço de qualidade às crianças. O estudo de caso que aqui se apresenta, de natureza qualitativa, parte do diagnóstico de necessidades em supervisão pedagógica num departamento da educação pré-escolar de um agrupamento de escolas da rede pública. A supervisão pedagógica tem como objeto a qualidade do ensino e a melhoria das práticas educativas dos educadores e professores, através de processos, práticas, estratégias e instrumentos promotores da reflexão antes, durante e após ação. A recolha de dados, que consistiu na realização de oito entrevistas a educadoras de infância, nas quais se inclui a coordenadora de departamento, permitiu verificar que não existem práticas de supervisão pedagógica implementadas neste departamento. Pela análise da informação, concluiu-se que existe uma associação frequente entre supervisão pedagógica e avaliação de desempenho docente (ADD), uma vez que, pelas experiências destas educadoras, a supervisão pedagógica só acontece em momentos de avaliação formal, através da observação de aulas, e nunca numa modalidade formativa. Apesar de existirem dificuldades na clarificação do conceito de “supervisão pedagógica entre pares”, há alguma predisposição para a sua implementação no departamento, pelo que foi definido um plano de ação que visa dar resposta às necessidades diagnosticadas. No entanto, com a operacionalização deste plano, mais do que implementar ciclos de observação e supervisão entre pares, pretende-se criar e dinamizar uma comunidade de prática que tenha um impacto real no desenvolvimento da profissionalidade e identidade dos docentes que integram este ou outros departamentos, devido à possibilidade de articulação interdepartamental, prevista neste plano de ação.

Palavras-chave: supervisão pedagógica; educação pré-escolar; desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

The quality of pedagogical practices among early childhood educators has a significant impact on children's learning and development, making it essential for each educator to reflect on their actions and ensure a quality service for children. The case study presented here, in a qualitative approach, is based on the diagnosis of needs in pedagogical supervision within a preschool education department of a public school cluster. Pedagogical supervision is concerned with the quality of teaching and the improvement of educational practices among educators and teachers, through processes, practices, strategies and tools that promote reflection before, during, and after action. Data collection, which involved conducting eight interviews with early childhood educators, including the department coordinator, allowed to verify that there were no pedagogical supervision practices being implemented in this department. Through the analysis of information, it was concluded that there is a frequent association between pedagogical supervision and teacher performance assessment (TPA). According to the experience of these educators, pedagogical supervision only occurs during formal evaluation moments, such as classroom observation, and never in a formative manner. Despite there being difficulties in clarifying the concept of "peer-to-peer pedagogical supervision," there is some willingness to implement it in the department. Therefore, an action plan has been defined to address the identified needs. However, with the execution of this plan, it is aimed to not only implement cycles of observation and supervision among peers, but it is also intended to create and stimulate a community of practice that has a real impact on the professional development and identity of the teachers within this or other departments, owing to the possibility of interdepartmental articulation, as envisioned in the action plan.

Keywords: pedagogical supervision; preschool education; professional development.

LISTA DE TABELAS / FIGURAS

Lista de tabelas

Tabela 1: Distribuição dos educadores por jardim de infância.

Tabela 2: Distribuição dos educadores de acordo com o tempo de serviço.

Tabela 3: Número de anos em que exercem funções no agrupamento.

Tabela 4: Tempo de serviço docente.

Tabela 5: Categorização das entrevistas.

Tabela 6: Palavras mais utilizadas no discurso das entrevistadas.

Tabela 7: Síntese do plano de ação/ Cronograma.

Lista de figuras

Figura 1: Nuvem de palavras com as palavras mais utilizadas.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	II
RESUMO ANALÍTICO	III
ABSTRACT	IV
LISTA DE TABELAS / FIGURAS	V
INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL	4
1.1. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL	4
1.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E PEDAGOGIA DA INFÂNCIA.....	6
1.3. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO QUADRO LEGAL PORTUGUÊS	9
1.4. CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	13
1.4.1. O PAPEL DO SUPERVISOR.....	18
1.4.2. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA ENTRE PARES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL..	21
2. CAPÍTULO II: ESTUDO EMPÍRICO	26
2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	26
2.1.1. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA	26
2.1.2. OBJETIVOS GERAIS.....	27
2.1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	28
2.1.4. RELEVÂNCIA DO ESTUDO	28
2.1.5. RAZÕES PARA A ESCOLHA DO TEMA.....	30
2.2. METODOLOGIA.....	31
2.2.1. LOCAL DE ESTUDO	34
2.2.1. PARTICIPANTES.....	38
2.2. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS.....	39
2.3. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS.....	41
2.4. CONFIABILIDADE E VIABILIDADE	43
3. CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	44
3.1. PERSPETIVAS E PERCEÇÕES SOBRE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA ENTRE PARES	44
3.1.1. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO INICIAL.....	45

3.1.2.	CONCEÇÕES SOBRE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA.....	45
3.1.3.	PERCEÇÕES SOBRE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA ENTRE PARES E RECONHECIMENTO DA SUA IMPORTÂNCIA.....	48
3.1.4.	VANTAGENS E DESVANTAGENS DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	51
3.1.5.	PERCEÇÕES SOBRE A RESISTÊNCIA À SUPERVISÃO PELOS DOCENTES	53
3.2.	PRÁTICAS EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA.....	54
3.3.	O PAPEL DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS DE SUPERVISÃO	56
3.4.	IMPLICAÇÕES DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA ENTRE PARES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS EDUCADORES	59
3.4.1.	PERSPETIVAS SOBRE A CRÍTICA EM CONTEXTO PROFISSIONAL.....	60
3.5.	IMPLICAÇÕES DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA PARA A MELHORIA DAS PRÁTICAS COM AS CRIANÇAS.....	61
4.	CAPÍTULO IV: CONCLUSÕES DO ESTUDO	63
5.	CAPÍTULO V: PLANO DE AÇÃO.....	66
6.	ENTRE O QUE PENSO, O QUE FAÇO E AQUILO QUE TU VÊS.	76
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	78
	LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	86
	APÊNDICES.....	87

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto contexto educativo e social, tem como principal objetivo a promoção de iguais oportunidades para todas as crianças e alunos. É um facto que os alunos não chegam à escola com o mesmo capital cultural ou com as mesmas experiências de vida, havendo desigualdades e assimetrias entre os alunos, em virtude dos contextos sociais e familiares que integram. Mais do que o acesso ou ingresso numa organização educativa, é função da escola oferecer a todos os alunos as oportunidades necessárias para que atinjam os seus objetivos de vida, independentemente da especificidade dos contextos em que se inserem.

Tendo em consideração as mudanças que temos assistido no mundo e que têm sido visíveis também na escola, não é possível que se continue a educar tal como foi feito durante o século XX. Atualmente, estamos perante uma sociedade digital com alunos do século XXI mas com salas organizadas da mesma forma como acontecia nessa altura. É sabido que o grupo profissional de educadores e professores é envelhecido, mas é urgente que o sistema educativo, escola e os professores acompanhem as referidas mudanças.

O paradigma que dominou o sistema educativo português foi, durante muito tempo, transmissivo, onde o processo de ensino e de aprendizagem se centrava na figura do professor, que tinha como principal função ensinar através de uma educação bancária (Freire, 1994). Na atualidade, em pleno século XXI, esta continua a ser uma perspetiva comum em vários contextos educativos. Com os resultados da pesquisa e da investigação sobre o desenvolvimento das crianças e sobre a forma como adquirem conhecimentos, aprendizagens ou competências, deixou de se defender que as crianças e jovens aprendem apenas quando frequentam a escola. O ser humano está sujeito a múltiplos estímulos diariamente nos vários contextos que integra e, por isso, a compreensão sobre os processos de aprendizagem é cada vez mais complexa, já que não acontecem da mesma forma como aconteciam e são cada vez menos lineares, defendendo-se mais o respeito pela individualidade e pelo ritmo de cada um.

É verdade que durante muitos anos se assumiu a escola como o lugar ideal e privilegiado para a aprendizagem, através de uma educação formal que tendia a centrar-se, apenas, na figura

do professor, enquanto portador do conhecimento e do saber, que, através de processos de ensino transmissivos, partilhava aquilo que sabia. Esta visão é redutora daquilo que são, atualmente, os paradigmas e modelos contemporâneos sobre aquilo que é e devia ser a educação formal, não formal e informal. O conhecimento que existe hoje sobre o processo educativo e sobre os processos de aprendizagem, permitem olhar para a escola como um local de aprendizagem que não deve ignorar o currículo oculto que cada criança traz consigo a cada dia, quando entra numa sala de aulas ou de atividades.

A educação pré-escolar, enquanto primeira etapa das crianças na educação básica, assume-se como um tempo e um espaço promotor de desenvolvimento e de aprendizagem. A resposta educativa dada a crianças pequenas deve ser de qualidade e ajustada às suas necessidades, interesses e capacidades. A forma como um educador de infância educa hoje tem de ser diferente daquela como o fazia há dez, vinte ou trinta anos, não só porque as crianças são diferentes e os paradigmas educativos se vão sucedendo, dando lugar a novas representações e a novas práticas pedagógicas, mas também pelo facto de os educadores serem, também eles, diferentes, que vão desconstruindo e reconstruindo o saber pedagógico ao longo do tempo, de acordo com as suas experiências formativas e profissionais. É certo que existem conteúdos científicos que não variam com o passar dos anos, porque o azul será sempre azul e dois mais dois será sempre igual a quatro; os espaços educativos até podem não sofrer grandes alterações estruturais, mas a forma como o educador age com as crianças, o seu modo de fazer pedagogia tem de mudar, porque as crianças, tal como qualquer ser humano, estão inseridas em múltiplos sistemas que as influenciam e dirigem o seu desenvolvimento. Se as crianças são diferentes de outrora, as práticas pedagógicas terão de ser, também elas, distintas e sustentadas na observação e na avaliação de cada criança.

Neste sentido, assumindo a educação pré-escolar enquanto contexto de aprendizagem, caberá aos educadores investigarem diferentes formas de fazer com que as crianças aprendam. O educador de infância deverá promover processos educativos que potenciem a aprendizagem das crianças e, enquanto investigador da sua ação, promover uma procura contínua da melhoria das suas práticas, de modo a perceber que as dificuldades de aprendizagem de uma criança poderão estar relacionadas com a sua forma de ensinar. A

supervisão pedagógica entre pares, enquanto estratégia promotora da reflexão crítica sobre o modo de fazer dos educadores, da transformação da prática educativa e da melhoria da qualidade do serviço oferecido às crianças, permite que estes docentes possam pensar sobre o impacto que as suas ações têm no desenvolvimento das crianças.

O percurso académico e profissional do mestrando tem permitido ter um conhecimento mais abrangente sobre a escola e sobre os contextos educativos, nomeadamente em relação ao desenvolvimento profissional dos educadores de infância. Ao longo dos vários anos de trabalho enquanto educador de infância, seja no setor privado, solidário ou público, não contactou com estratégias de supervisão pedagógica implementadas nesses contextos. No presente ano letivo, colocado num agrupamento escolas da rede pública, foi possível perceber que não existiam estratégias de supervisão entre pares implementadas. Assim, tendo em consideração o interesse do mestrando pelo tema e as necessidades do departamento da educação pré-escolar neste âmbito, aliadas ao seu conhecimento acerca do potencial transformador que as práticas de supervisão pedagógica entre pares podem assumir em contexto educativo, surgiu o presente projeto que procurou compreender as representações e as práticas destes educadores de infância em supervisão pedagógica.

O desenvolvimento deste estudo está assente num quadro de referência teórico-concetual, que é possível consultar no primeiro capítulo, onde se faz uma revisão da literatura ao nível da supervisão pedagógica, bem como o levantamento do enquadramento legal que legisla e orienta as práticas de supervisão pedagógica nos estabelecimentos educativos em Portugal. Este projeto é um estudo de caso de natureza qualitativa, realizado no departamento da educação pré-escolar de um agrupamento de escolas da rede pública. Entre diferentes instrumentos de recolha de dados, tendo em conta os objetivos do estudo, a entrevista semiestruturada e posterior categorização, foi a opção que se revelou mais viável e eficaz. Após a análise, confronto dos resultados e respetivas considerações finais, desenvolveu-se um plano de ação que surge em resposta às necessidades diagnosticadas com este estudo e que prevê a implementação de estratégias de supervisão pedagógica a partir da criação de uma comunidade de prática.

1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

O desenvolvimento de um projeto como este que aqui se apresenta deve ter por base um quadro legal, teórico e concetual sustentado e atual, que permita fundamentar as opções tomadas para o desenvolvimento do mesmo. Assim, ao longo deste capítulo, procurar-se-á, primeiramente, contextualizar e caraterizar a educação pré-escolar em Portugal na atualidade para que, de seguida, se faça um levantamento e análise aos normativos legais que regulam e suportam as práticas de supervisão pedagógica nas escolas portuguesas, em específico nos departamentos da educação pré-escolar. Será ainda apresentado um enquadramento teórico de referência no âmbito da «Supervisão Pedagógica».

1.1. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL

A educação pré-escolar assume-se, no universo do sistema educativo português, como a primeira etapa da educação básica e destina-se a crianças entre os três anos e a idade de entrada na escolaridade obrigatória, sendo a sua frequência facultativa. Apesar de não ser obrigatória, ao longo dos últimos anos, a universalidade da educação pré-escolar tem sido evolutiva, pelo que, atualmente, é garantido o acesso a este nível educativo a todas as crianças a partir do ano em que atingem os quatro anos de idade (Lei n.º 65/2015, de 3 de julho).

De acordo com a Lei-Quadro da educação pré-escolar, esta deve complementar a ação educativa da família, pelo que é fundamental que se estabeleça uma estreita colaboração entre a família e o jardim-de-infância, com vista a favorecer um desenvolvimento global e equilibrado das crianças (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

A rede nacional de educação pré-escolar é constituída pela rede pública, a qual integram os estabelecimentos criados e dependentes da administração pública central, e pela privada, da qual fazem parte os estabelecimentos do ensino particular ou cooperativo, as instituições particulares de solidariedade social ou as instituições sem fins lucrativos (Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, cap. II, art.º 3.º). Por estabelecimentos da educação pré-escolar, entende-se a “estrutura que presta serviços vocacionados para o atendimento à criança,

proporcionando actividades educativas e apoio à família, designadamente no âmbito de actividades de animação socioeducativa” podendo funcionar autonomamente ou, por sua vez, integrados em estabelecimentos do ensino básico (Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, art.º 8.º). Os horários letivos dos jardins-de-infância são flexíveis, apesar de estar regulamentado a nível nacional que a componente letiva deve ter uma duração de cinco horas diárias, sendo este o tempo no qual as crianças são acompanhadas por um Educador de Infância, que assume as funções de titularidade do grupo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art.º 33 - 2).

Os estabelecimentos da educação pré-escolar, independentemente da rede que integram, estão sob a tutela pedagógica do Ministério da Educação, uma vez que é este quem “define as orientações gerais a que deve subordinar-se a educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos pedagógico e técnico” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, cap. III, art.º 8º). Nesta linha de pensamento, e de acordo com a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, são funções do ministério da educação definir e enquadrar as actividades nos estabelecimentos da educação pré-escolar, bem como apresentar os documentos orientadores que vão sustentar o desenvolvimento curricular neste nível educativo. Cabe também ao estado português a definição dos requisitos de habilitação para o exercício de funções docentes nos estabelecimentos da educação pré-escolar, bem como assegurar a formação dos seus quadros de pessoal (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Nas instituições privadas ou solidárias a formação dos colaboradores deve ser assegurada pelo empregador. A título de exemplo em relação às instituições de natureza privada, o Contrato Coletivo de Trabalho, celebrado entre a Federação Nacional de Educação e a Confederação Nacional de Educação e Formação para os anos entre 2022 e 2024, menciona que a função do empregador é “contribuir para a melhoria do desempenho profissional do trabalhador, nomeadamente proporcionando-lhe formação profissional adequada a desenvolver a sua qualificação” (art.º 3-h) bem como “proporcionar (...) o acesso a cursos de formação profissional, nos termos da lei geral, e a reciclagem e/ ou aperfeiçoamento que sejam considerados de reconhecido interesse pela Direção Pedagógica” (art.º 3-4).

A Educação Pré-Escolar em Portugal tem objetivos globais que foram definidos na Lei-Quadro citada anteriormente, que permitem orientar a prática pedagógica dos educadores de infância com as crianças pequenas, apoiando-os na gestão do currículo, que é da responsabilidade de cada educador. Assim, são objetivos da educação pré-escolar:

“a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania; b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas com meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva; h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, cap. IV, art.º 10).

Tendo por base o apresentado, e não se pretendendo fazer uma exposição demasiado longa, importa agora visitar os principais pressupostos teóricos que sustentam a atual pedagogia da infância, fundamentais para o trabalho dos educadores com crianças na faixa etária dos três aos seis anos de idade.

1.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

Na educação pré-escolar não é utilizado o termo «ensino», mas sim «educação», a terminologia «professores», utilizada nos ensinos básicos e secundário, é substituída por «educadores», “que não dão aulas mas organizam actividades, que não têm classe ou turma mas um grupo, grupo que não é constituído por alunos mas sim por crianças, e que não funciona numa aula ou sala de aula, mas simplesmente numa sala ou sala de actividades” (Lopes da Silva, 1990, p. 50).

Após a definição e caracterização da educação pré-escolar em Portugal, importa agora perceber que a pedagogia da infância visa estudar “as práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos, escolares e não escolares, de educação de crianças, na sua relação com as teorias e as crenças, através da análise dos processos de realização, de fundamentação da acção e de

reflexão na e sobre a acção” (Oliveira-Formosinho, 2004, p.145).

O documento «Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar» (OCEPE) é aquele que orienta e norteia as práticas pedagógicas neste nível educativo, já que define princípios e fundamentos que apoiam o educador na tomada de decisões sobre a sua ação educativa no desenvolvimento das suas práticas com as crianças. O primeiro documento com este título foi publicado no ano de 1997, tendo este documento sido alvo de uma profunda revisão em 2016, altura em que foi publicado um novo documento. Apesar de ter mantido a mesma nomenclatura, tem agora por base uma pedagogia para a infância mais atual, resultante de vários estudos e investigações nacionais e internacionais, tratando-se de um documento desenvolvido por autores de referência no que à investigação em Educação de Infância diz respeito, nomeadamente as doutoras Isabel Lopes da Silva, Liliana Marques, Lurdes Mata e Manuela Rosa. Com a publicação deste documento orientador das práticas pedagógicas na educação pré-escolar, foram definidos os seguintes fundamentos: “1) Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; 2) Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; 3) Exigência de resposta a todas as crianças; 4) Construção articulada do saber” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 12).

A educação em Portugal esteve, durante muitos anos, assente em pedagogias transmissivas, centradas no conhecimento que se pretendia veicular, às quais a educação pré-escolar não foi exceção (Oliveira-Formosinho, 2020). De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), existem dois modos de fazer pedagogia: o referido modelo da transmissão e o da participação. Quanto a este último “centra-se nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem quer nos documentos” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.13).

A conceção de «criança» que hoje em dia se preconiza nos documentos orientadores tem sido evolutiva. Contudo, há estudos com várias décadas que apenas recentemente têm ganho maior destaque nas práticas pedagógicas dos educadores de infância, devido à sua referência na publicação das OCEPE. Um princípio basilar que deve também orientar a prática educativa com crianças, prende-se com a visão da criança e, quanto a isso, Oliveira-Formosino defende que a criança não pode ser assumida como uma recetora de informação, mas como parte ativa

na construção do conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2020). A capacidade para aprender está nas crianças, havendo agora uma maior consciência de que as crianças constroem aprendizagens mais significativas através da ação, pelo que é função do educador de infância assumir-se como um facilitador de processos que levem a criança ao desenvolvimento e à aprendizagem pela ação (Hohmann & Wikart, 2009), pelo que cabe ao educador criar oportunidades que levem as crianças a aprender (Roldão, 2009).

Em virtude dos estudos que têm sido desenvolvidos, acredita-se agora que a criança tem uma identidade única e singular, pelo que as suas necessidades, interesses, capacidades ou dificuldades são próprias; o meio familiar de cada criança deve ser valorizado; a criança é dotada de uma curiosidade que lhe permite questionar para perceber o mundo que a rodeia, pelo que é direito seu ser escutada e ser respeitada na partilha das suas opiniões; o direito a uma educação de qualidade deve ser efetivo, onde os interesses e necessidades de cada criança são atendidos; o brincar deve ser assumido enquanto meio privilegiado de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

Esta atual conceção da criança passa por assumi-la enquanto ser com competência e atividade (Oliveira-Formosinho, 2011). Tal como referem as autoras das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem quando existe interação social e a criança assume um papel dinâmico, pelo que “desde o nascimento, as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente” (p. 9). Neste sentido, reconhece-se na criança a capacidade para construir e participar no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem, pelo que se torna importante que os educadores de infância a encarem como sujeito e agente nos processos educativos em que se envolvem, devendo partir das experiências das crianças para outras aprendizagens que possam surgir (Lopes da Silva et al., 2016). Nesse sentido, torna-se fundamental a criação de espaços que permitam à criança iniciar as suas atividades, devendo ter oportunidades para a experimentação em contexto real, para que construa o seu conhecimento através da ação (Oliveira-Formosinho, 2020), experimentação e descoberta.

Em relação à agência das crianças, trata-se da capacidade e o poder que a criança tem para ser ativa e intervir no dia-a-dia daquilo que acontece à sua volta, tendo direito a uma efetiva participação (Barnes, 2000). Tendo por base este direito à participação das crianças nos contextos em que se inserem, nos quais se incluem os educativos, é fundamental que se acredite e implemente uma pedagogia participativa nos jardins-de-infância, onde se assume a conceção de criança como “uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola e da sociedade” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.33). Estas conceções de «agência» estão presentes e claras nas OCEPE, que referem que “ao ser protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, a criança é ouvida e participa nas decisões que têm influência na sua vida e no seu mundo. Este sentimento de agência faz parte da construção da sua identidade e autoestima” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 106).

Ainda em relação aos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, há outro princípio basilar que a norteia, onde o cuidar e o educar surgem como conceitos que se cruzam na prática e, portanto, estão interligados (Lopes da Silva et al., 2016). De acordo com as autoras das OCEPE, a titularidade de um grupo de educação pré-escolar implica uma responsabilidade que exige “competências profissionais que se traduzem, nomeadamente, por prestar atenção ao seu bem-estar emocional e físico e dar resposta às suas solicitações (explícitas ou implícitas)”, criando-se um “ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). É nesta linha de pensamento que a supervisão pedagógica assume neste contexto particular importância e pertinência.

1.3. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO QUADRO LEGAL PORTUGUÊS

Relativamente à especificidade do sistema educativo, parte-se da premissa de que a supervisão pedagógica se assume como um processo que está orientado para a qualidade e melhoria das práticas dos professores com os alunos ou, neste caso, dos educadores de infância com as crianças. Importa por isso, neste documento, antes de se apresentar uma

revisão literária ao torno do conceito de supervisão pedagógica, fazer o levantamento dos normativos legais que regulamentam, sustentam e orientam os processos de supervisão pedagógica nas escolas, em geral, e nos departamentos de educação pré-escolar, em específico.

Partindo da premissa anterior, torna-se então necessário fazer referência aos normativos orientadores das práticas pedagógicas dos educadores de infância, destacando-se, primeiramente, o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que aprova o perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, e que enuncia os “referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes”. Neste normativo, está patente uma dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, referenciando que os educadores e professores devem assumir a formação profissional como um elemento integrante da sua prática educativa, pelo que se torna necessário que problematizem as suas práticas e as analisem reflexivamente, reconstruindo o seu saber em cooperação com os outros (Decreto-Lei n.º 240, de 2001).

Tendo em consideração a especificidade do presente estudo, torna-se obrigatório fazer referência ao Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que aprova o perfil específico de desempenho profissional dos educadores de infância, o qual será alvo de análise, e também dos professores do primeiro ciclo do ensino básico. Na educação pré-escolar, o educador de infância é o profissional responsável por conceber e desenvolver o currículo, que só é possível através do planeamento, organização, gestão e avaliação do ambiente educativo, sendo também o profissional responsável pela implementação das atividades letivas, bem como dos projetos curriculares (Decreto-Lei n.º 241/2001). Ao nível da organização do ambiente educativo, o educador de infância deve conceber espaços e materiais estimulantes, diversificados e inovadores, assumidos como recursos fundamentais para o desenvolvimento curricular, para que as crianças possam ter experiências educativas promotoras de um desenvolvimento integral. A organização do tempo, que se espera flexível e diversificada, de

modo a dar resposta às necessidades das crianças, é outro dos referenciais que deve guiar os educadores de infância na sua ação com crianças pequenas (Decreto-Lei n.º 241/ 2001).

No que à observação, planificação e avaliação diz respeito, o educador de infância avalia formativamente, não apenas as aprendizagens das crianças, mas também o ambiente, os processos educativos adotados e a sua própria intervenção. Neste âmbito, este decreto refere-se à necessidade de os educadores de infância assumirem uma postura reflexiva sobre as suas ações, pelo que devem integrar processos reflexivos que permitam uma reflexão antes da ação ou para a ação, que inclui o planeamento; durante a ação, que possibilita a adequação da ação ao real e imprevisível; e após a ação, que prevê uma reconstrução retrospectiva da ação (Schön, 1987), de acordo com uma perspetiva que assume os educadores enquanto investigadores das suas práticas.

A Lei-Quadro da educação pré-escolar refere que cabe ao Estado, neste caso ao Ministério da educação, definir as regras de avaliação da qualidade dos serviços bem como realizar atividades de fiscalização, além de que “definirá critérios de avaliação da qualidade dos serviços prestados em todas as modalidades de educação pré-escolar” (Lei n.º 5/ 97). É a partir desta premissa, e do quadro anterior que elenca o conjunto de competências e funções inerentes ao desempenho da profissão de educador de infância, que importa agora perceber em que medida o quadro legal português dá resposta a esta necessidade de avaliação da qualidade dos serviços prestados na educação pré-escolar.

No que aos normativos que incluem referências à supervisão pedagógica diz respeito, importa destacar e fazer uma análise ao Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. De acordo com este normativo, o conselho pedagógico assume-se como o “órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente” (Decreto-Lei n.º 137/2012, art.º 31º). É importante referir que o diretor de um agrupamento é eleito pelo conselho geral e que, entre as suas múltiplas

funções, deve indicar três docentes elegíveis em cada departamento curricular para assumirem o cargo de coordenador de departamento (em concordância com os critérios definidos na lei). A eleição do coordenador é feita em sede de reunião de departamento, agendada para o efeito, sendo o coordenador eleito por votação. A coordenação de cada departamento curricular, com assento no conselho pedagógico, deverá ficar a cargo de um docente de carreira que possua formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica ou administração escolar (Decreto-Lei n.º 137/2012).

Relativamente ao desenvolvimento do projeto educativo, o regulamento interno fixa as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, “no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente” (Decreto-Lei n.º 137/2012, art.º 42.º). A ADD e a coordenação de ano/ ciclo são áreas às quais estas estruturas devem dar resposta. Contudo, a constituição destas estruturas deve visar também a supervisão da articulação, gestão e aplicação do currículo, dos programas e orientações curriculares definidas a nível nacional, bem como da organização, monitorização e avaliação das práticas letivas com as turmas (Decreto-Lei n.º 137/2012).

Um outro normativo que ajuda a compreender estas estruturas de supervisão nas escolas é o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, que procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. Uma análise primária permite-nos perceber que uma das funções docentes passa pela orientação da “prática pedagógica supervisionada a nível da escola” (Decreto-Lei n.º 41, art.º 35-3-l). De referir ainda que, de acordo com este normativo, e complementando a informação anteriormente veiculada, “as funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação de desempenho são reservadas aos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada” (Decreto-Lei n.º 41, art.º 35-4). Verifica-se ainda neste normativo uma relação direta e dependente entre «supervisão pedagógica» e «avaliação de desempenho docente» ou «progressão na carreira», não havendo nenhuma referência à

supervisão pedagógica enquanto processo que permita aos professores aprenderem a ensinar e refletirem sobre os seus modos de fazer e agir pedagógico (Alarcão & Tavares, 2010).

Já o decreto regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente estabelecido no estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, é um normativo que assume que “a avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes” (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, at.º 3.º-1). Este documento entende a ADD como um instrumento estratégico na gestão de recursos humanos, estabelecendo que a ADD deve promover o diagnóstico de necessidades de formação dos docentes, para que sejam consideradas no plano de formação dos centros de formação dos Agrupamentos de Escolas ou Escolas não Agrupadas (Decreto Regulamentar n.º 26/2012). No entanto, este normativo não faz qualquer tipo de referência ao conceito de «supervisão pedagógica», assumindo apenas a ADD como a estratégia necessária ao desenvolvimento profissional dos professores.

1.4. CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Após o levantamento dos pressupostos legais que orientam, norteiam e legislam as práticas de supervisão e avaliação docente no sistema educativo português, importa agora complementá-lo, aprofundando o quadro teórico-concetual que tem vindo a ser referenciado neste projeto.

A expressão «supervisão» é datada de 1640 (Alarcão & Canha, 2013). Contudo, a utilização corrente deste termo surge a partir da era da industrialização com o objetivo de promover a melhoria qualitativa e quantitativa das produções, assumindo aqui uma perspetiva inspetiva e de fiscalização do trabalho que era feito (Lima, 2001). Ao longo do século XX, foi um termo que ganhou relevância em diferentes campos de atuação: administração, finanças, economia, medicina, educação, entre outras (Alarcão & Canha, 2013).

A interpretação literal do termo «supervisão» é assumida como «um olhar sobre» o trabalho de outra pessoa, instituição ou organização (Gaspar, Carlos, Lamy, Seabra, Masseno, Silva & Henriques, 2019). No caso específico da educação, trata-se de «uma visão sobre» os processos educativos de modo que se alcancem os objetivos da escola. Alarcão e Canha (2013) definem «supervisão» como “um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente” (p.19). Contudo, tal como refere Harris (2002), a controvérsia existente nas práticas de supervisão relacionam-se com as suas múltiplas definições, na medida em que algumas ainda refletem uma ênfase no controlo e inspeção do ensino, ao passo que outras procuram defender práticas democráticas e uma maior autonomia dos professores (Harris, 2002).

A supervisão pedagógica é muitas vezes associada à formação inicial e aos processos de aprendizagem dos futuros professores, sendo assumida como “uma prática acompanhada, interativa, colaborativa e reflexiva”, orientada e avaliada, através da qual os estudantes e candidatos a professor desenvolvem um “quadro de valores de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada ato colectivo” (Sá-Chaves, 2000, p.75). A supervisão, neste contexto, era então assumida pelos orientadores de estágio.

Ao longo de muitos anos a implementação de práticas de supervisão pedagógica esteve, de facto, associada aos contextos de formação inicial de professores e de orientação da prática profissional. No entanto, “as alterações na visão da escola e na função do professor, em particular no que respeita ao sentido e significado da sua profissão, suportaram a interação pedagógica em sala de aula, implicando novas decisões com consequência no alargamento daquele conceito ao contexto escolar” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 31). Assim, quando em contexto escolar, a supervisão pedagógica deve ser compreendida enquanto processo que visa a orientação de um professor mais experiente a outro, quer ao nível do desenvolvimento profissional como humano do professor, através de estratégias reflexivas assentes numa estreita relação de colaboração (Alarcão & Tavares, 2010).

Ao longo do século XXI, a supervisão tem sido pensada como um processo que tem como objetivo a melhoria do ensino e da sua eficácia. Tal como defende Amaral (2019), a supervisão pedagógica deve ser entendida como “um processo formativo com o objetivo de promover a autoavaliação numa análise reflexiva individual ou em grupo” (p.28), conseguido através de “orientações e aconselhamentos que determinados profissionais exercem ao observar professores, em sala de aula, estimulando-os a desenvolver competências, a melhorar o desempenho pedagógico, estratégico e didático” (p.28).

Complementando a perspetiva anterior, a supervisão pedagógica, enquanto visão alargada e orientada, promove a reflexão sobre o modo de fazer dos professores, potenciando o desenvolvimento e a melhoria das suas práticas, numa perspetiva transformadora. O ato de ensinar está relacionado com a premissa “fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (Roldão, 2009, p. 14), considerando-se ainda que a aprendizagem de um indivíduo está dependente da organização de “um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem” (Roldão, 2009, p. 15). Quando aliada a uma metodologia de investigação-ação, a implementação de estratégias de supervisão pedagógica permitem que o professor reflita sobre o que faz e no porquê de o fazer, avaliando os processos e os resultados dos alunos, de modo a adequar as suas estratégias ao contexto real, pelo que a supervisão pedagógica se assume como um processo que impulsiona a mudança e a melhoria, promovendo assim a equidade entre os alunos. Esta premissa vai ao encontro da perspetiva de Schön, quando defende que a qualidade da supervisão pedagógica está intimamente relacionada com a capacidade de os professores refletirem de forma crítica sobre a sua ação pedagógica, sobre os seus modos de fazer e de que forma os podem melhorar (Schön, 1987).

De acordo com Alarcão e Tavares (2010), o principal objetivo da supervisão pedagógica deve passar pelo processo formativo que permite aos professores aprenderem a ensinar, uma vez que possibilita que os professores confrontem as suas conceções sobre o ensino, educação e pedagogia, e sobre os seus modos de ensinar. De acordo com Hawkins e Shobet (2009, citados por Gaspar et al., 2019), a supervisão deve transportar a atitude “que corresponde à questão «Como posso ajudar os supervisionados a maximizar a sua aprendizagem na sua situação para

que eles possam ajudar o cliente a aprender também?» em vez da atitude que traduz a questão «Como posso assegurar que os supervisionados não cometem erros e seguem o caminho que eu penso ser correto?»» (p. 23).

A supervisão pedagógica é também assumida como uma visão de qualidade, que requer um olhar mais atento sobre os contextos de observação e, por isso, mais abrangente, o que implica uma atitude

“inteligente, responsável, experiente, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passou durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro. Contudo lançar um olhar abrangente sobre a ação educativa com consequência ao nível da inovação das práticas requer tempo para poder compreender e vir a intervir na ação” (Parente, 2009, p. 130).

A supervisão é ainda entendida como um acompanhamento e monitorização sistemático da prática educativa dos professores, tendo por base processos de reflexão e experimentação (Vieira, 1993), o que a diferencia da associação que muitas vezes é feita entre «supervisão» e «inspeção». De acordo com Gaspar e seus colegas (2019, p.27), a inspeção “tem estado ligada à apreciação (ou avaliação) das escolas, professores e estudantes feita por inspetores, enquanto a supervisão é uma atividade mais relacionada com a apreciação dos aspetos académicos da instituição visando a promoção (ou o reforço) das práticas de ensino e aprendizagem”. Ainda nesta linha de pensamento, Moswela (2010, citado por Gaspar et al., 2019, p. 28) refere que “a supervisão pretende ajudar os professores a promover o ensino assistindo-os diretamente, enquanto a inspeção tem como intuítos (ou alvos) verificar o cumprimento dos objetivos do currículo (no sentido do plano de estudos prescrito) pelo professor e em caso de falhas cuidar deles criticamente”. Assim, a supervisão não pode ser encarada como uma prática que visa o controlo ou a inspeção mas, ao invés disso, deve ser pensada como uma estratégia que permite promover a criação de comunidades críticas que problematizam questões e se desenvolvem a partir da discussão e confronto de ideias, onde o «eu» dá lugar ao «nós», possibilitando o desenvolvimento de comunidades verdadeiramente aprendentes, tornando as escolas espaços reflexivos onde o conhecimento da prática é co-construído (Alarcão, 2000).

A supervisão pode ainda ser definida como um “processo de apoio à formação que é vista como aprendizagem profissional contínua que envolve a pessoa e os seus saberes, as suas funções e realizações” (Ludovico, 2007, p.62). Assumindo esta perspetiva de supervisão enquanto processo formativo, na realidade das escolas portuguesas nem sempre isto se verifica, sendo pouco comum a existência de práticas de reflexão sobre a ação educativa de cada um, com vista à melhoria das práticas e, em consequência, a melhoria das aprendizagens dos alunos. Tal como defende Ludovico (2007), a supervisão pedagógica deve ser feita num contexto de reflexão, devendo fazer-se uso de “meios adequados para o desenvolvimento de tal processo, como sejam: o observar, o projetar, o agir, o refletir, o planear, o agir de novo, o dialogar, o comunicar e o avaliar” (p. 62). No entanto, por nem sempre os docentes terem formação na área da supervisão pedagógica, apesar de o Decreto-Lei n.º 137/2012 referir que, como já mencionado, o coordenador de departamento dever ter formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica ou administração escolar, este processo acaba por encontrar ainda mais limitações na sua implementação.

Por sua vez, a supervisão pedagógica não pode ser confundida com a ADD. Assim, além da referência que foi sendo feita à supervisão, importa desconstruir o conceito de “avaliação”, que se assume como “um domínio científico e uma prática social cada vez mais indispensável para caracterizar, compreender, divulgar e melhorar uma grande variedade de problemas que afectam as sociedades contemporâneas, tal como a qualidade da educação e do ensino” (Fernandes, 2008. p.5). Tal como refere este autor, começa a compreender-se que a melhoria dos sistemas educativos

“não passa apenas por reestruturar e autonomizar as escolas, por melhorar os seus projectos educativos e os seus programas ou por desenvolver currículos mais modernos e mais ajustados às actuais realidades. Hoje alarga-se o consenso em torno da ideia de que é preciso melhorar a qualidade do trabalho pedagógico e os sistemas de apoio às aprendizagens dos alunos. E estas são tarefas fundamentalmente pensadas, preparadas e postas em prática pelos professores” (Fernandes, 2008, p.12).

O sistema educativo português possui um sistema de ADD que está implementado nas escolas, utilizado maioritariamente como requisito para a progressão na carreira docente. Contudo, verifica-se também que nem sempre existe um feedback acerca do desempenho dos docentes avaliados, sendo esse um dos motivos pelos quais se tem questionado este sistema de avaliação. O feedback assume-se como um “aspecto essencial de qualquer processo de

desenvolvimento profissional de professores baseado na observação e discussão de práticas lectivas” (Reis, 2011, p. 56). Nesta perspetiva, é importante que se distinga «avaliação» de «classificação», tornando-se também necessário

“reconceptualizar o âmbito e as modalidades da primeira e encontrar estratégias que potenciem o seu papel formativo, contrariando práticas reprodutoras de focalização tendencialmente restritiva e com um impacto redutor sobre o desenvolvimento profissional dos professores e dos alunos. É, assim, necessário promover uma visão alargada dos agentes e objectos da avaliação no contexto superviso, que evidencie o seu quadro de referência” (Vieira & Moreira, 2011, p. 22).

No que ao objeto da supervisão diz respeito, tal como defende Alarcão (2001a), este passa pela qualidade do ensino e, conseqüentemente, o sucesso dos alunos. No entanto, “os critérios e a apreciação da qualidade não são impostos de cima para baixo numa perspectiva de receituário acriticamente aceite pelos professores, mas na interação entre o supervisor e os professores” (p. 12), sendo que a supervisão visa desenvolver qualitativamente a organização escolar, devendo influenciar todos aqueles que têm funções e responsabilidades educativas. Neste sentido, os efeitos da supervisão pedagógica não se restringem apenas à melhoria das práticas dos docentes com os alunos, na medida em que promovem a melhoria e a transformação da escola tornando-a mais eficaz no alcance dos seus objetivos (Leite, 1993).

1.4.1. O PAPEL DO SUPERVISOR

A escola assume-se como um espaço e um tempo privilegiado para que os professores se possam desenvolver profissionalmente. Enquanto organização social a escola deve ser um espaço colaborativo, para que o percurso de aprendizagem e desenvolvimento dos professores não aconteça de forma solitária. Neste sentido, torna-se importante perceber de que forma a supervisão pedagógica permite tornar uma viagem solitária num percurso partilhado e participado. Assim, importa também nesta abordagem concetual entender quais são as funções do supervisor.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), o supervisor “procura estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de

si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa para benefício de todos os alunos” (p. 26). O supervisor tem então como função supervisionar, ou seja, acompanhar para monitorizar e ativar percursos de desenvolvimento (Alarcão & Canha, 2013), pelo que “fazer supervisão é interagir com pessoas e criar condições para que elas interajam entre si, interajam consigo e interajam com os ambientes que as cercam, desenvolvendo-se e contribuindo para o desenvolvimento daqueles com quem convivem, do campo de atividade em que atuam e dos contextos em que se movem” (p. 76). O supervisor reconhece também que o ambiente escolar

“influencia a aprendizagem do adulto, tal como a luz do sol, a humidade e a vida das plantas criam florestas ricas e férteis. (...), este supervisor procura estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e a interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto renovação colaborativa para benefício de todos os alunos”. (Garmaston, Lipton, & Kaiser, 2002, p. 26)

O supervisor pedagógico assume-se como um agente de formação que, através de uma relação de colaboração, tem como objetivo supervisionar o professor, apoiando-o na reconstrução das suas práticas e criando áreas comuns de significação. Assim, cabe ao supervisor ser promotor de um pensamento e prática reflexiva, tendo como funções informar, sugerir, avaliar, encorajar e questionar (Vieira, 1993). Existem diferentes modos de supervisão, seja individual ou em grupo, mas em ambos o supervisor deve estabelecer uma relação com o supervisionado ou com o grupo (Gaspar et al., 2019). Desta forma, não cabe ao supervisor fornecer receitas de como os professores devem fazer, mas criar no professor supervisionado um espírito de investigação-ação que lhe permita o desenvolvimento das suas múltiplas competências (Alarcão & Tavares, 2010). É função do supervisor “criar um contexto formativo favorável ao desenvolvimento do supervisando” (Ludovico, 2007, p.66), num clima de apoio mas, também, de confronto de perspetivas e desafios, potenciadoras de um desenvolvimento contínuo, pelo que deve manter uma postura flexível, adequando o seu estilo de supervisão sempre que necessário às características dos supervisandos (Ludovico, 2007), de modo a que exista uma transformação efetiva e melhoria das práticas pedagógicas.

Este processo, promotor de melhoria, deve assentar, sobretudo, numa relação colaborativa entre o supervisor e o supervisionado, onde o primeiro, através de práticas de

questionamento e de reflexão sobre a ação do segundo, o ajude na procura de soluções e na transformação das suas práticas, numa perspectiva de melhoria através de estreitos processos de reconstrução do saber pedagógico. Mosher e Purpel (1972, citados por Alarcão & Tavares, 2010) definiram seis características que o supervisor deve ter:

- a) Sensibilidade em diagnosticar os problemas e respetivas causas;
- b) Capacidade de análise e concetualização dos problemas e hierarquização das causas que lhes deram origem;
- c) Capacidade para comunicar de forma eficaz com os professores, pela expressão das suas opiniões bem como a compreensão das opiniões e sentimentos dos outros;
- d) Competência e conhecimentos em desenvolvimento curricular, em teoria e em prática do ensino;
- e) Competências de relacionamento interpessoal;
- f) Responsabilidade social e deias claras sobre os objetivos da educação.

Complementando a perspectiva anterior, também alguns estudos de Vieira (1993) se focaram nas funções do supervisor em contexto pedagógico, sendo que esta autora defende que o professor que assume as funções de supervisor deve ser capaz de questionar, informar, sugerir, encorajar e avaliar. Neste sentido, é fundamental que o supervisor tenha a perceção que a desconstrução e reconstrução do conhecimento deve ser feita de forma partilhada a partir do diálogo e de interações positivas estabelecidas com o supervisionado. Mais, da mesma forma que no processo de ensino, aprendizagem e avaliação das crianças devemos tomá-las como seres individuais, que devem ser comparada consigo mesmas, também na supervisão pedagógica entre pares não pode haver uma generalização de comportamentos ou de práticas esperadas. Assim, por esta razão, o supervisor não pode exigir de um educador ou professor em observação que tenha os mesmos comportamentos e as mesmas práticas que ele próprio tem ou dos seus pares, uma vez que cada docente privilegia determinadas estratégias pedagógicas e reconstrói a sua identidade profissional individual. Tal como defende Parente (2009, citado por Alves & Flores, 2011), também em relação à função do supervisor em contexto educativo, esta deve ser a de “ajudar o professor a fazer a observação

do seu próprio ensino, analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos e a procurar melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo” (p. 240).

1.4.2. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA ENTRE PARES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O isolamento docente é muitas vezes observado nas escolas, verificando-se a perpetuação de uma cultura individual em detrimento de práticas verdadeiramente colaborativas. Os docentes continuam a manter práticas pedagógicas focadas no seu trabalho e nas suas turmas. Esta perspetiva é defendida por Formosinho e Machado (2008), quando se referem a um “modelo escolar assente na pedagogia transmissiva e servido por um corpo de profissionais socializado numa cultura de ensino individualista” (p. 6). Perrenoud (2002), nos seus estudos, também fez referência a esta cultura e à resistência que os professores demonstram às propostas de trabalho colaborativo, nomeadamente quando afirma: “pode-se ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas do que simples rumores” (p. 96). Este isolamento a que se referem os referidos autores diz respeito aos professores de um modo geral, mas quando se trata de docentes em regime de monodocência, como é o caso dos educadores de infância sobre os quais incide este projeto, o individualismo tende a acentuar-se. Tal como refere Pacheco (1998), o “isolamento físico e psicológico do professor do ensino primário perpetuou-se no tempo sendo motivo de insegurança e individualismo” (idem, citado por Mesquita, Formosinho & Machado, 2012, p. 3). Este autor defende ainda que a principal causa do individualismo é o isolamento a que estes profissionais estão sujeitos, na medida em que o exercício da profissão tem sido entendido como uma “prática alicerçada no refúgio da sua sala, dos seus alunos, dos seus próprios métodos [e] dos seus manuais” (idem). Esta cultura do individualismo é oposta à partilha, à reflexão sobre as práticas, à troca de saberes e de experiências e, por esse motivo, não promove a transformação das práticas sob o ponto de vista coletivo. Quando se encara o desenvolvimento profissional docente como uma atividade individual, está a limitar-se as possibilidades de crescimento, não só do coletivo de docentes, mas também do próprio professor (Zeichner, 1993), uma vez que o sujeito, ao agir isoladamente, não beneficia da discussão, da troca de ideias e de experiências, da partilha de

diferentes perspectivas, nem da procura conjunta de soluções, que, ao ser concretizada cooperativamente, permite encontrar respostas que de outra forma não seria possível. Ainda segundo Zeichner (1993), não havendo uma cultura de partilha, o isolamento dos docentes pode fazer com que acabem por “ver os seus problemas como só seus, sem terem qualquer relação com os dos outros” (p. 23), situação que, por vezes, conduz a uma intensificação dos problemas sentidos como apenas seus, exatamente porque desconhece a incidência de problemas similares noutros contextos espaço-temporais, bem como a forma como foram resolvidos, ou mesmo, minimizados.

A supervisão pedagógica entre pares pode ser utilizada como uma estratégia para transformar um sistema centrado no individualismo num sistema alternativo, que reforce o sentimento de pertença a um grupo, interpretado como uma comunidade de prática (Wenger, 1998), para, através da partilha estabelecida entre os seus membros, no sentido de atingirem objetivos comuns, possam (re)construir a identidade profissional coletiva (Castells, 1997). O trabalho colaborativo entre professores, através de estratégias de supervisão pedagógica entre pares, potencia a mudança de um paradigma de desenvolvimento solitário para colaborativo, através da implementação de processos de reflexão e problematização conjunta, num ambiente de aprendizagem situada (Lave & Wenger, 1991), onde os *newcomers* (membros mais recentes) evoluem na sua participação através da discussão conjunta e da partilha de práticas com os *oldtimers* (membros mais experientes), assumindo uma posição cada vez mais central na comunidade de prática. A partilha de opiniões divergentes e a atribuição de novos significados às práticas desenvolvidas em contexto específico, fortalecem o sentimento de pertença à profissão e a reconstrução positiva da identidade profissional (Cardoso, Batista & Graça, 2016b). Assim, numa procura pela melhoria da qualidade educativa, a estreita colaboração entre professores permite que os processos de ensino e de aprendizagem sejam mais conscientes e diversificados. Desta forma, a supervisão pedagógica, enquanto visão aprofundada e reflexiva de um contexto, possibilita a compreensão do significado de uma realidade com o objetivo de a aperfeiçoar (Fernandes, 2009). Este processo permite que os professores confrontem as suas conceções e ideais sobre o ensino, que pensem sobre o seu modo de fazer aprender e sobre o seu desempenho profissional, que, ao ser problematizado, desencadeia a ação reflexiva de procura de soluções lógicas para os problemas emergentes

(Albuquerque, Graça & Januário, 2005). O pensamento reflexivo, entendido como a capacidade para dirigir a ação no que diz respeito às suas consequências ou criação de alternativas (Mead, 1962), difundido na era do “juízo reflexivo” (Bendle, 2002), constitui a base de toda a dinâmica comunicacional desenvolvida no interior das comunidades de prática. É precisamente “esse nível de reflexividade crítica e ativa que permite aos professores desenvolverem uma identidade militante” (Cardoso, Batista & Graça, 2016a, p. 381). Acerca desta militância, Sachs (2001, p. 160) informa que:

“Uma identidade profissional de um professor ativista não é algo que surja naturalmente em todos os professores. Tem que ser negociado, vivido e praticado. O desenvolvimento de uma tal identidade constituirá um desafio para muitos, como será desafiada por tantos outros, mas, uma vez que as suas particularidades sejam aprendidas e comunicadas aos outros, ela dará um contributo significativo ao trabalho dos professores e ao modo como experienciam esse trabalho, aos seus olhos e aos olhos dos outros”.

Não obstante, o desenvolvimento profissional docente “depende [não apenas] das suas vidas pessoais e profissionais [mas também] das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade” (Day, 1999, p. 15), pelo que o seu percurso profissional é influenciado por diferentes variáveis. No que depender do sistema educativo e das decisões tomadas na própria escola, a implementação de estratégias de supervisão entre pares poderá potenciar a mudança, mas só se os objetivos forem bem clarificados e se a confiança entre os intervenientes estiver estabelecida, num ambiente de “relações autênticas entre os (...) intervenientes, que resultem em interações positivas envoltas em ‘afinidades emocionais’” (Cardoso et al., 2016b, p. 140).

Mantendo a perspetiva de que o propósito da supervisão pedagógica entre pares é o desenvolvimento profissional docente, torna-se indispensável que a observação que lhe é inerente permita perceber até que ponto existe coerência nas práticas dos educadores ou professores observados, relativamente ao que afirmam (dizem/ escrevem) e ao que fazem (Trindade, 2007). Isto porque, muitas das vezes, os docentes não conseguem ter consciência da forma como reagem, por exemplo, às adversidades do dia-a-dia, sendo a observação um instrumento valioso ao permitir que o supervisor observe modos de estar, de agir, de interagir e de comunicar por parte do docente supervisionado. É este confronto com as práticas de cada um, com o erro e com a possibilidade de melhoria, que irá promover a resolução de

problemas, o desenvolvimento profissional de cada docente e, não menos importante, a eficácia do trabalho desenvolvido com os alunos (Fialho, 2001).

Já na década de 80 do século passado, Estrela (1984) reforçava a ideia de que a observação é o processo que permite ao professor identificar dificuldades e definir estratégias para dar uma resposta eficaz aos problemas encontrados, criando soluções que permitam o alcance dos objetivos previamente traçados. A observação criteriosa entre pares fornece aos docentes “a informação necessária para eliminarem ou diminuírem as discrepâncias entre o que pensam que fazem e o que realmente fazem. Tal contributo vai permitir-lhes crescer em termos profissionais, ajustando os seus desempenhos àquilo que deles é esperado” (Trindade, 2007, p. 40).

São múltiplas as possibilidades que a implementação de estratégias de supervisão entre pares proporciona aos docentes e à escola, mas, talvez a mais importante seja a criação de verdadeiras comunidades de prática, que promovem uma cultura partilhada, conducente à interpretação da escola como uma ‘organização aprendente’ (Yukl, 2002), aquela que desenvolve processos de reflexão, que organiza, avalia e reflete sobre a sua ação como uma oportunidade para aprender (Senge, 1992). Transformar a escola num espaço onde os hábitos de prática reflexiva partilhada (Teixeira, Batista & Graça, 2018) se intensifiquem, e onde a observação criteriosa tenha lugar, sustentada numa visão apurada e objetiva - uma ‘super-visão’ (Vieira, 1993) - daquilo que acontece numa sala, é certamente a atitude esperada face aos desafios deste século. A crítica construtiva que tem lugar após a observação de aulas, incentivando uma atitude de reflexão-ação (Teixeira et al., 2018), é fundamental para que a aprendizagem aconteça e para que o reinvestimento na prática profissional se dê. Esta é a atitude que distingue uma observação inconsequente de uma verdadeira supervisão.

A supervisão entre pares pode ser entendida sob um ponto de vista mais restrito, quando os intervenientes pertencem a um mesmo grupo disciplinar como é o caso dos educadores de infância, ou sob um ponto de vista mais abrangente, quando os intervenientes pertencem a diferentes áreas científicas, reforçando assim a articulação curricular horizontal, ou quando pertencendo a uma mesma área disciplinar, contribuindo para uma articulação curricular

vertical ao interagirem com colegas de diferentes níveis de ensino. Fialho (2001) encontra nesta visão mais abrangente um enorme potencial.

Em suma, a supervisão pedagógica entre pares é assumida como uma estratégia promotora do desenvolvimento profissional, desde que seja concretizada através de estratégias colaborativas e cooperativas, com base numa perspectiva construtivista. Desde a sua formação inicial, muitos docentes (re)construíram o seu conhecimento científico e pedagógico e melhoram a qualidade das suas respostas, percorrendo um caminho solitário (Formosinho & Machado, 2009). Na opinião de vários autores (*e.g.*, Alarcão, 2001; Lopes, 2007; Formosinho & Machado, 2008), a identidade profissional docente desenvolve-se em duas dimensões – a individual e a coletiva – pelo que comporta o trabalho individual, no momento de interação com os alunos em sala de aula, e o trabalho em equipa. Quanto ao primeiro, evidencia “a dificuldade de um professor (...) mudar as situações e os contextos de trabalho e, sozinho, construir novas competências profissionais a partir da experiência” (Gaspar et al., 2012, p.15). Relativamente ao trabalho em equipa, como é entendida a supervisão pedagógica, promove aprendizagens através da partilha em grupos de afinidade (Gee, 2001). A procura coletiva de soluções com base na reflexão partilhada em comunidades de prática pode desenvolver uma ação conjunta de promoção de boas práticas e, por essa via, conduzir ao desenvolvimento da identidade profissional (Cardoso et al., 2016a) e da própria organização.

2. CAPÍTULO II: ESTUDO EMPÍRICO

2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

O projeto aqui apresentado desenvolveu-se num Agrupamento de Escolas da rede pública, que acolhe cerca de 2500 alunos, entre a educação pré-escolar e o ensino secundário. Este estudo será realizado junto de vinte educadores de infância que integram o departamento da Educação Pré-escolar, dos quais uma educadora assume a coordenação de departamento e o outro educador é o mestrando.

2.1.1. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Desde os anos 80, com os estudos e publicações de Isabel Alarcão e José Tavares em 1987, entre outros publicados, que o conceito de supervisão passou a ser relevante no sistema educativo português. Apesar de haver uma vasta literatura sobre o tema, com investigações nacionais e internacionais que reconhecem as potencialidades da implementação de mecanismos de supervisão nos contextos de educação formal (*e.g.*, Hargreaves, 1998; Alarcão, 2000; Day, 1999; Alarcão & Roldão, 2008; Gaspar et al., 2012; Alarcão & Canha, 2013), não são muitos os estudos que se referem ao impacto que as estratégias de supervisão têm efetivamente nos contextos escolares e a influência que assumem na melhoria da prática dos docentes. Assim, este projeto pretende analisar as representações e práticas de supervisão pedagógica de educadores de infância a trabalhar em contexto pré-escolar num agrupamento de escolas e, a partir daí, conceber, desenvolver e implementar um plano de ação que procure promover a implementação da supervisão entre pares como estratégia formativa e transformadora.

Com base no exposto, torna-se necessário definir a pergunta de partida que norteará este projeto: **Como implementar uma metodologia de supervisão pedagógica entre pares?**

A premissa inicial deste projeto será o mote para a recolha de outras informações que permitirão responder a variadas questões, bem como aprofundar o conhecimento existente

sobre o tema. Reconhecendo desde logo as potencialidades das práticas e estratégias de supervisão nos contextos educativos, procurar-se-á perceber, em primeiro lugar, se nos contextos de atendimento à infância que integram este agrupamento, são implementadas estratégias de supervisão pedagógica. Para lá da pergunta de partida, há outras questões que através deste projeto se pretende ver respondidas:

1) De que forma a implementação de estratégias de supervisão pedagógica potenciam a melhoria do desempenho profissional dos educadores de infância e das suas práticas pedagógicas?

2) Em que medida as estratégias de supervisão promovem a melhoria da qualidade do serviço oferecido às crianças, a aprendizagem e o desenvolvimento de competências com vista a uma formação holística ao longo da vida?

3) Como implementar ciclos de supervisão pedagógica entre pares num agrupamento de escolas sem práticas de supervisão?

O projeto que aqui se apresenta tem vários objetivos que importa elencar, tornando-se pertinente destacar aqueles que são gerais e os específicos.

2.1.2. OBJETIVOS GERAIS

- Compreender as representações e práticas das educadoras de infância de um agrupamento de escolas em torno da supervisão pedagógica entre pares;
- Conceber um plano de ação para a implementação de uma metodologia de supervisão pedagógica entre pares.

2.1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender as representações das educadoras de infância de um agrupamento de escolas relativamente à supervisão pedagógica entre pares;
- Descrever as práticas de supervisão pedagógica entre pares implementadas no departamento da educação pré-escolar de um agrupamento de escolas;
- Compreender o papel da coordenadora de departamento nas representações e nas práticas dos educadores de infância de um agrupamento de escolas;
- Conhecer as implicações da supervisão pedagógica entre pares no desenvolvimento profissional docente;
- Compreender em que medida as práticas de supervisão pedagógica entre pares promovem uma formação holística das crianças;
- Delinear um plano de ação que vise a mudança de perspetivas em torno do conceito de supervisão pedagógica entre pares, levando à implementação de uma metodologia de supervisão no departamento da educação pré-escolar.

2.1.4. RELEVÂNCIA DO ESTUDO

A supervisão pedagógica entre pares, como vem sendo defendido ao longo deste documento, tem como objetivo primeiro o desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, a melhoria dos processos educativos e, em consequência disso, a aprendizagem das crianças e alunos. Num estudo desenvolvido por Teixeira, Diogo e Duarte (2018), que analisou os relatórios de avaliação externa das escolas da região Norte de Portugal, durante uma década de implementação do segundo ciclo de avaliação externa das escolas (Inspeção-Geral da Educação), concluiu-se que, no que se refere aos processos de gestão do currículo, a categoria 'supervisão pedagógica' foi aquela que foi mais vezes referenciada, quer pelas fragilidades evidenciadas, quer pela sua ausência, como se pode

constatar através da leitura das conclusões dos referidos autores: “a maior parte dos relatórios refere a inexistência de dispositivos organizacionais de supervisão da prática letiva em sala de aula” (p. 114). Ainda de acordo com este estudo, “apenas em 2,3% das afirmações, é possível constatar a existência de práticas consistentes de supervisão pedagógica, que têm proporcionado a melhoria das práticas, constituindo-se como uma mais-valia no desenvolvimento profissional dos docentes” (idem).

A escola não se muda sozinha, pelo que todos os que dela fazem parte devem ser agentes ativos nessa mudança. A supervisão pedagógica é uma estratégia formativa potenciadora da melhoria e da transformação educativa. Tal como defende Paulo Freire, “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58). Apesar de a formação inicial e contínua serem fundamentais para o desempenho profissional de um professor, esta não é o único critério para que se seja melhor ou pior profissional. Tal como defendeu Paulo Freire, é a reflexão sobre a prática que nos permite desenvolver e melhorar o nosso desempenho profissional, caso contrário, estaríamos a implementar, como o próprio afirma, uma educação bancária (Freire, 1994), em que nos limitaríamos a transmitir sabedoria aos outros. Contudo, é sabido que o ensino é muitas vezes um caminho solitário, uma vez que

“a generalização do modo de organização do processo de ensino segundo a tríade uma turma, um professor e uma sala, conduziu à predominância da modalidade de trabalho solitário, sem partilha com os pares, sem controlo próximo de ninguém, sem orientação substantiva ou apoio sustentado e, por isso, propiciador da manutenção da pedagogia transmissiva ” (Formosinho & Machado, 2009, p.11).

Além do trabalho solitário no exercício das funções docentes, existe também um trabalho coletivo a considerar, onde se desenvolvem competências cooperativas e colaborativas, pelo que a supervisão pedagógica entre pares deve ser assumida como uma estratégia promotora do estabelecimento de redes de trabalho em pares ou pequenos grupos.

Partindo das premissas anteriores, a relevância de um projeto sobre esta temática prende-se com o facto de o mestrando, enquanto educador/ professor contratado do Ministério da Educação, ter integrado equipas de diferentes agrupamentos de escolas, em vários pontos do

país, e em nenhum deles terem sido implementadas estratégias de supervisão pedagógica entre pares nos contextos educativos, apesar das dificuldades sentidas pelos educadores. As poucas que existiam estavam diretamente relacionadas com a ADD e a progressão na carreira, verificando-se uma situação semelhante no agrupamento de escolas em estudo. Assim, este projeto parte do pressuposto de que a supervisão se assume como um processo que permite aos professores confrontarem as suas conceções sobre educação e ensino, refletindo sobre elas através do olhar crítico e transformador do outro.

Um outro fator que demonstra a relevância do tema relaciona-se com o objeto da supervisão, que, no caso da educação pré-escolar, é a qualidade das práticas educativas com as crianças. Neste projeto, pretende-se também definir um plano de ação transformador, de forma a implementar uma metodologia de supervisão pedagógica entre pares a partir da criação de uma comunidade de prática, para que, futuramente, se analise o impacto da sua implementação no desenvolvimento integral e holístico das crianças, e na melhoria da qualidade das práticas diárias dos educadores de infância que se vierem a envolver.

2.1.5. RAZÕES PARA A ESCOLHA DO TEMA

Ao longo do percurso profissional docente do mestrando, autor principal deste projeto, foi possível perceber, além da inexistência de estratégias de supervisão pedagógica entre pares, a ausência de reconhecimento do potencial transformador que essas mesmas estratégias apresentam para a melhoria da qualidade educativa. Nesses contextos educativos, assistiu-se a uma forte resistência relativamente às práticas de supervisão, por serem sempre associadas à ADD, mais especificamente, às condições de subida de escalão na progressão da carreira docente e à carga burocrática que lhes estava sempre associada. Em alguns casos, existiam instrumentos e práticas que visavam a ADD, mas sem que nunca houvesse feedback e, como tal, era uma avaliação que não tinha qualquer impacto na melhoria e transformação da prática pedagógica dos docentes, no seu desenvolvimento profissional, nem na aprendizagem, desenvolvimento, formação e sucesso das crianças, pelo que não tinha um carácter formativo.

Com a necessidade de escolha de um tema para fazer um projeto de investigação, pelo interesse do mestrando na temática da supervisão pedagógica e a partir do diagnóstico de necessidades feitas no agrupamento onde exerce atualmente funções, a opção pela «supervisão pedagógica entre pares» tornou-se óbvia.

Tal como mencionado anteriormente, a propósito do estudo de Teixeira, Diogo e Duarte (2018), a supervisão pedagógica não se assume como uma prioridade no trabalho das lideranças, sejam de topo (direção) ou intermédias (coordenação de departamento), sendo práticas pouco valorizadas por falta de conhecimento acerca: do próprio tema; dos seus benefícios para o desenvolvimento da profissionalidade docente; da existência de boas práticas neste âmbito. Esta ideia é corroborada por Amaral (2019), que no seu estudo ‘Supervisão Pedagógica, Avaliação e Eficácia das Escolas’ concluiu que os professores que não ocupam cargos de gestão nas escolas “consideram que as práticas de supervisão residem apenas na avaliação de desempenho dos professores” (p. 205). Esta autora menciona ainda que todos os participantes no seu estudo consideraram que as práticas de supervisão estão circunscritas ao “acompanhamento dos órgãos de gestão educativa e supervisão pedagógica e incidindo na verificação do cumprimento dos programas” (Amaral, 2019, p. 205) e se resumem “ao balanço do cumprimento das planificações e à análise dos resultados escolares, em sede de grupo disciplinar” (p. 205).

Neste agrupamento de escolas, pela observação participante e pela recolha de informações, foi possível perceber que não existiam estratégias de supervisão pedagógica entre pares. Paralelamente a isto, pelo facto de as equipas dos jardins de infância serem estáveis, na sua maioria há vários anos, concluiu-se que poderia ser interessante perceber as perceções e as práticas de supervisão existentes.

2.2. METODOLOGIA

Neste capítulo irá ser apresentada a metodologia adotada para o desenvolvimento do projeto, procurando-se clarificar aquelas que foram as opções metodológicas escolhidas para dar resposta ao problema de partida identificado, os participantes e o local onde o projeto se

desenvolveu. Quando se assume o desenvolvimento de um projeto de investigação como este, torna-se necessário decidir as metodologias e técnicas a utilizar, sendo o investigador o responsável por essa seleção, tendo em conta a(s) questão(ões) de partida da investigação. Devido à especificidade dos fenómenos educativos, investigar em educação não é exatamente igual ao tipo de investigação que é desenvolvida numa outra área social ou, muito menos, física (Amado, 2014). Tal como refere Van der Maren (s/ data, citado por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990), a investigação em educação não se pode “submeter às exigências de uma perspectiva quantitativa. Se se pretender que a investigação seja consistente com as características do contexto e com os obstáculos do campo, ela será sobretudo explorativa-compreensiva” (p.98).

Tendo em consideração a especificidade deste projeto, que conta com a colaboração de educadoras de infância que integram o departamento da educação pré-escolar de um agrupamento de escolas da rede pública, irá assentar num processo de investigação de natureza qualitativa, que importa contextualizar. Denzin e Lincoln (2003, citados por Amado, 2014) referem que o conceito «qualitativo» coloca uma ênfase nas entidades estudadas, cujos resultados da investigação não podem ser examinados experimentalmente nem mensuráveis. Neste sentido, o estudo que aqui se apresenta “engloba diferentes perspectivas de investigação: diferentes nas hipóteses teóricas, no modo de entender o seu objecto e na sua perspectiva metodológica” (Flick, 2005, p.17).

No desenvolvimento deste estudo, procurou-se uma visão global e abrangente do problema a investigar, sem que o mesmo fosse isolado do contexto em que está inserido (Amaral, 2019). Procurou-se também estreitar a relação entre o modelo teórico, a pesquisa, os métodos de recolha e análise da informação e a apresentação dos resultados (Aires, 2011). Bogdan e Biklen (1994) referem que num modelo de investigação qualitativa, o investigador é um agente na recolha da informação, informação essa que apresenta características essencialmente descritivas, tratando-se de uma abordagem onde existe maior interesse pelo processo e não tanto pelos resultados.

Neste processo investigativo, partiu-se do princípio de que pouco se sabia em relação ao contexto e ao ambiente que constitui este objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994), apesar

do investigador principal conhecer a realidade, por nela desempenhar funções enquanto educador de infância. Importa referir que uma das suas preocupações foi que essa familiaridade com o estabelecimento não influenciasse a recolha dos dados.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), numa investigação de natureza qualitativa, as decisões são tomadas à medida que o estudo avança. Esta perspetiva era já defendida por Poupart (1981, citado por Lessard-Hébert et al., 1990), quando afirma que:

“Neste tipo de investigação, o campo do estudo não é pré-estruturado nem operacionalizado de antemão. O investigador deve-se submeter às condições particulares do terreno e estar atento a dimensões que se possam revelar importantes. Mesmo que ele deva elaborar uma problemática de investigação para circunscrever o objecto do seu estudo e deva ser crítico relativamente aos pressupostos teóricos subjacentes a qualquer investigação, o quadro de análise do seu estudo não lhe surge de repente, mas vai, isso sim, sendo progressivamente elaborado através de um incessante questionamento de dados” (p.99).

Esta investigação assume-se como um estudo de caso, uma vez que consiste numa observação mais pormenorizada de uma realidade concreta e de um grupo de profissionais em específico (Merriam, 1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994), na medida em que incidirá na recolha de informações sobre as perceções e práticas em supervisão pedagógica, pelas educadoras de infância do agrupamento em estudo.

Bogdan e Biklen (1994) fazem uma referência ao estudo de caso, apresentando a metáfora do funil, que se passa a citar:

“O plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil. Num estudo qualitativo, o tipo adequado de perguntas nunca é muito específico. O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objecto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objectivos. Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade de o estudo se realizar. Começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objectivo do trabalho” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 89).

Além do exposto, o grande objetivo deste projeto não passa por responder à questão “O quê?” ou “Quanto?”, mas responder às questões “Como?” e “Porquê?”, pelo que a forma como a questão de partida foi colocada se assumiu determinante do objeto e da estratégia de estudo que foi adotada (Yin, 1989, citado por Amado & Freire, 2014).

2.2.1. LOCAL DE ESTUDO

O local de estudo onde foi desenvolvido este projeto é um Agrupamento de Escolas da rede pública, situado no distrito de Faro, na região sul de Portugal Continental. Este agrupamento é constituído por cinco escolas, dando uma resposta educativa a todos os níveis, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário: a escola sede do agrupamento integra turmas do 9.º ano e do ensino secundário, a Escola Básica com 2.º/ 3.º ciclos dá resposta a alunos do 5.º ao 8.º ano de escolaridade e as três Escolas Básicas do 1.º ciclo com jardim de-infância acolhem crianças da educação pré-escolar e dos quatro anos de escolaridade que integram o 1.º ciclo. De referir que este agrupamento, por estar situado no centro de uma cidade, recebe alunos de várias freguesias do concelho, num total aproximado de 2500 alunos. Relativamente aos jardins-de-infância, cada um deles tem um número diferente de salas: o jardim de infância um tem quatro salas; o jardim de infância dois tem cinco salas e, por fim, o jardim de infância três tem seis salas. No total, integram os jardins de infância cerca de 350 crianças.

Em relação às características dos jardins de infância, apesar de integrados em escolas do primeiro ciclo, têm espaços de recreio próprios. O jardim de infância três tem um refeitório independente enquanto os restantes têm de o partilhar com as turmas do primeiro ciclo. A componente letiva de cada grupo do jardim de infância é da responsabilidade de um educador de infância, que planeia, organiza e gere o currículo com o grupo, acompanhado por uma assistente operacional. Tendo em conta a especificidade do contexto e a presença de um elevado número de crianças estrangeiras que não têm o português como língua materna, em cada jardim de infância existe um educador responsável por acompanhar estas crianças na aprendizagem da língua portuguesa. Os tempos não letivos são assegurados por uma equipa de animadoras socioculturais responsáveis pelas Atividades de Animação e Apoio à Família.

Paralelamente ao mencionado, existe uma equipa de outros profissionais que integram a EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva) que faz o acompanhamento de várias crianças, ao nível da psicologia, terapia da fala, terapia ocupacional, psicomotricidade e educação especial, tendo uma colaboração estreita com os educadores titulares de grupo.

Relativamente ao universo de educadores que trabalham no agrupamento neste ano letivo (2022/2023), e de modo que fosse feita uma caracterização real e atualizada dos dados dos educadores a exercerem funções, foi aplicado um inquérito por questionário (*cf.* Apêndice C) com o objetivo de facilitar a recolha de informações necessárias à caracterização deste grupo profissional. De acordo com os dados recolhidos, para um universo de quinze grupos de jardim-de-infância, neste momento, existem vinte educadores com uma ligação contratual ao agrupamento. Neste grupo de profissionais, quinze dos educadores de infância exercem funções de titulares de grupo num dos jardins-de-infância do agrupamento. Importa ainda fazer referência aos restantes cinco educadores que exercem outras funções docentes.

Como referido anteriormente, tendo em conta o contexto sociocultural em que o agrupamento se insere, que faz com que exista um elevado número de alunos emigrantes que não têm o português como língua materna, existindo, por isso, uma barreira linguística que limita o desenvolvimento destas crianças no primeiro ciclo, foi prioridade do agrupamento investir e direcionar alguns recursos humanos na promoção da aprendizagem da língua portuguesa desde a educação pré-escolar, para facilitar a sua transição para um contexto português e, simultaneamente, para promover o desenvolvimento de competências o mais precocemente possível, com o intuito de que a barreira linguística não prejudique aprendizagens posteriores. Assim, em cada jardim de infância existe um educador de infância responsável por implementar um projeto de Português Língua Não Materna com as crianças estrangeiras que integram os grupos desses estabelecimentos. Além do referido, no jardim de infância um existe uma educadora de infância que, por se encontrar sem componente letiva, apoia os educadores desse jardim de infância em necessidades que surjam, seja ao nível do apoio de Português Língua Não Materna, como através do apoio a crianças com necessidades específicas de aprendizagem. Para finalizar este enquadramento, existe ainda uma educadora de infância que assume a função de coordenar o departamento da educação pré-escolar, estando em funções no jardim de infância três, acumulando também a substituição de algumas colegas quando estas estão ausentes. Assim, tendo em conta esta divisão, os educadores de infância são distribuídos da seguinte forma:

Tabela 1: Distribuição dos educadores por jardim de infância.

	Número de salas	Educadores titulares de grupo	Educadores de apoio	Número de educadores
Jardim de infância 1	4	4	2	6
Jardim de infância 2	5	5	1	6
Jardim de infância 3	6	6	2	8
	15	15	5	20

No que concerne ao tempo de serviço prestado em funções docentes pelos educadores de infância do agrupamento, apesar de haver alguma diversidade, é possível verificar uma certa tendência, tal como se apresenta na seguinte tabela:

Tabela 2: Distribuição dos educadores de acordo com o tempo de serviço.

	Jardim 1	Jardim 2	Jardim 3	Total de educadores
Menos de 5 anos de serviço	-----	-----	1	1
Entre 5 e 14 anos de serviço	2	2	1	5
Entre 15 e 24 anos de serviço	1	-----	3	4
Entre 25 e 35 anos de serviço	1	4	3	8
Mais de 35 anos de serviço	2	-----	-----	2
Total	6	6	8	20

Ao analisar a tabela anterior, que organiza os educadores de infância de acordo com o seu tempo de serviço nos três jardins de infância, é possível perceber que, em termos globais,

metade dos educadores de infância tem mais de 25 anos de serviço (dos quais um grande número tem acima de 30 anos de serviço). No universo dos educadores, existem apenas seis que têm menos de 15 anos de serviço. Com esta análise, é possível perceber que, à semelhança do que acontece no sistema educativo português, se trata de um corpo docente envelhecido, já que cerca de apenas um quarto dos educadores tem menos de quinze anos de serviço.

Em relação ao número de anos em que os docentes exercem funções no agrupamento, é possível observar a seguinte distribuição:

Tabela 3: Número de anos em que exercem funções no agrupamento.

	1º ano	2º ano	3 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 15 anos	16 a 20 anos	Mais de 20 anos	Total
Total de Educadores	3	4	1	4	4	3	1	20

Pela análise da tabela anterior é possível perceber que a larga maioria dos educadores já está no agrupamento há vários anos, sendo que doze educadores exercem funções há seis ou mais anos. Da análise dos dados recolhidos verifica-se também que a larga maioria dos educadores que trabalham há dois ou mais anos no agrupamento, mantém-se a exercer funções no mesmo jardim de infância em todo o período em que exerceu funções, não tendo havido mudanças, à exceção de quatro educadoras de infância que mudaram de jardim de infância em algum momento do seu percurso profissional no agrupamento, apesar de se manterem nos mesmos há mais de três, cinco, doze e treze anos, respetivamente.

Quanto ao vínculo que os educadores estabelecem com o ministério da educação, existem apenas dois contratados, sendo que os restantes dezassete fazem parte do quadro de zona pedagógica ou do quadro de agrupamento, não tendo sido relevante para o estudo perceber o tipo de vínculo existente com a entidade patronal. Importa também mencionar que três educadores exercem funções docentes pela primeira vez neste ano letivo, sendo um contratado e dois pertencentes aos quadros do Ministério da Educação.

2.2.1. PARTICIPANTES

Dos vinte educadores de infância que integram o departamento da educação pré-escolar no agrupamento, foram selecionadas oito educadoras para participarem neste estudo, incluindo aquela que exerce funções de coordenadora de departamento. Uma vez que participam no estudo apenas educadoras de infância, será utilizado o género feminino ao longo da análise que se segue. Tendo em conta as características dos jardins-de-infância, onde a maioria dos educadores exerce funções no mesmo local há vários anos, procurou-se selecionar educadoras dos três jardins-de-infância, de acordo com a disponibilidade que apresentaram para integrarem este estudo e, assim, tornarem a amostra o mais significativa possível. Além disso, utilizou-se ainda um outro critério – o tempo de serviço, para que se tentasse que a amostra fosse representativa dos educadores de infância com diferentes tempos de serviço, tornando possível a relação entre tempo de serviço e perspetiva de supervisão pedagógica entre pares.

Na tabela seguinte apresenta-se o levantamento do número de educadoras que participaram no estudo tendo em consideração o seu tempo de serviço:

Tabela 4: Tempo de serviço docente.

Tempo de serviço	N.º de educadores
Menos de 20 anos de serviço	3
20 anos de serviço ou mais	5

Analisando os dados da Tabela 4, importa reforçar que do universo de educadoras participantes, três contabilizam menos de vinte anos de serviço e cinco mais de vinte anos de serviço. De referir, contudo, que a coordenadora de departamento integra o grupo de educadoras com vinte ou mais anos de serviço, sendo importante acrescentar a informação de que assume este cargo desde 2019.

2.2. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

No desenvolvimento deste estudo foram utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados, de modo que a informação recolhida fosse o mais fidedigna possível. Assim, para além da análise dos documentos estruturantes do agrupamento, numa fase inicial, a fim de conhecer a realidade do agrupamento, foi realizado um breve inquérito por questionário com a finalidade de recolher informação relativa à caracterização da experiência profissional dos docentes do departamento da educação pré-escolar, bem como ao seu percurso no agrupamento. Este instrumento (*cf.* Apêndice C) com uma secção única, permitiu conhecer: a) há quantos anos os educadores de infância exercem funções docentes, tendo-se definido cinco intervalos de tempo (menos de cinco anos de serviço; entre cinco e catorze anos; entre quinze e vinte e quatro anos; entre vinte e cinco e trinta e cinco anos; mais de trinta e cinco anos); b) há quantos anos os educadores de infância exercem funções neste agrupamento; c) há quantos anos os educadores de infância exercem funções no mesmo jardim-de-infância; d) quantos educadores de infância são responsáveis pela titularidade de um grupo, quantos exercem funções de educadores de apoio e quem assume o cargo de coordenação do departamento.

Além das técnicas de recolha supramencionadas, aquela que assumiu particular importância na recolha de informação relativa aos objetivos de estudo, foi a “entrevista”. Em relação a este instrumento, importa destacar que as entrevistas foram realizadas pelo mestrando, presencialmente, tendo as entrevistadas sido selecionadas de acordo com os critérios referidos anteriormente. O local onde foi realizada a entrevista e o horário em que decorreu variou consoante as rotinas e disponibilidade das participantes e o local de trabalho. Ainda assim, procurou-se que as entrevistas acontecessem em locais calmos, com pouco ruído para que fosse um momento tranquilo e, simultaneamente, um local onde fosse respeitada a privacidade das entrevistadas. Estas entrevistas foram gravadas a partir de uma aplicação “Gravador de Áudio”. Na sua média, estas entrevistas duraram cerca de vinte minutos. Após a gravação, foi feita uma transcrição integral do seu conteúdo. Os dados recolhidos para este estudo, através das entrevistas semiestruturadas, são “ricos em pormenores descritivos (...) e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), pelo que “as questões a

investigar não se estabelecem [apenas] com a operacionalização de variáveis, sendo (...) formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Uma entrevista consiste no estabelecimento de uma conversa com intenção que ocorre, por norma, entre duas pessoas, e que tem como objetivo obter informações acerca do tema em estudo, na perspectiva do entrevistado (Bogdan & Biklen, 1994), podendo variar de acordo com o seu grau de estruturação. No caso deste projeto, a opção pela entrevista assumiu-se como a estratégia dominante no processo de recolha de dados, tendo-se optado pela realização de entrevistas semiestruturadas, para que o investigador tivesse um guião e uma amplitude sobre os temas que considerava fundamentais, permitindo-lhe ir levantando uma série de tópicos e oportunidades para o sujeito moldar o conteúdo (Bogdan & Biklen, 1994), existindo flexibilidade para que as questões fossem adaptadas ao desenrolar da conversa e extrair daí significados. Esta entrevista semiestruturada tornou-se no principal instrumento de pesquisa do estudo, sem que houvesse uma imposição rígida de questões, permitindo aos entrevistados “discorrer sobre o tema proposto ‘respeitando os seus quadros de referência’, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata (...) das informações desejadas” (Amado, 2014, p. 211).

As entrevistas realizadas partiram assim de um plano prévio, ou seja, um guião onde era definida uma lógica para o entrevistador, ou seja, as questões que foram definidas a priori partiram dos objetivos deste estudo e foram definidas com o objetivo de recolher dados para este estudo mas, simultaneamente, dando liberdade para que os entrevistados respondessem abertamente (Amado & Ferreira, 2014). Sendo a entrevista um processo em que há interação social entre duas pessoas, este instrumento permitiu recolher informações sobre o tema proposto de forma espontânea. Esta interação potenciou a colocação de questões a partir de respostas inesperadas, tendo havido uma adequação da ordem do guião da entrevista ao longo das várias entrevistas. Este instrumento acabou por se tornar viável na medida em que oralmente os participantes demonstraram facilidade em responder às questões e abordaram-nas com naturalidade sem que houvesse um “politicamente correto”.

Como foi referido na metodologia, assumindo as técnicas de recolha de dados mencionadas anteriormente, o tratamento de dados empíricos será feito de forma qualitativa. As estratégias mais representativas dos estudos de natureza qualitativa e “aquelas que melhor ilustram as características anteriormente referidas, são a observação participante e a entrevista em profundidade” (Bogdan & Biklen, 1995, p. 16).

2.3. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS

Os dados recolhidos através da aplicação do inquérito por questionário, serviram para fazer, como mencionado, uma caracterização quantitativa dos educadores que se enquadravam nos intervalos previamente definidos do tempo de serviço e dos anos de trabalho no agrupamento, tendo havido uma breve análise quantitativa em relação à situação profissional em que se encontravam.

O passo seguinte passou pela análise de conteúdo das entrevistas, através de uma categorização dos vários temas presentes nas respostas dos entrevistados. Após a transcrição das entrevistas foi necessário encontrar um sistema que permitisse melhorar a compreensão dos discursos dos entrevistados e que permitisse apresentar aos outros de forma mais clara os resultados da informação recolhida (Bogdan & Biklen, 1995). Tal como defende Mayring (2010, citado por Henkel, 2017, p. 787), a análise de conteúdo deve passar por “uma análise interpretativa de textos por meio de decomposição do discurso e reconstrução racional de uma ideia central com a aplicação de regras lógicas a respeito da origem dessas mensagens com a finalidade de criar categorias”. A categorização, de acordo com Bardin (2008), é um processo que permite classificar o conteúdo dos discursos, diferenciando-os e agrupando-os de acordo com critérios estabelecidos, possibilitando a inferência de conhecimento.

Partindo desta fundamentação, foram definidas a priori as cinco categorias de análise que a seguir se apresentam, que tiveram por base os objetivos específicos deste projeto:

- 1) Perceções de supervisão pedagógica entre pares;
- 2) Práticas de supervisão pedagógica entre pares;

- 3) Papel do coordenador de departamento na supervisão pedagógica entre pares;
- 4) Implicações da supervisão no desenvolvimento profissional dos educadores;
- 5) Implicações da supervisão na formação holística das crianças.

Contudo, à medida que as entrevistas eram lidas, analisadas e categorizadas, de acordo com os temas explorados pelas participantes no decorrer das entrevistas, sentiu-se a necessidade de criar algumas subcategorias para que as unidades de sentido fossem devidamente contextualizadas, tal como se apresenta de seguida:

Tabela 5: Categorização das entrevistas.

Categorias	Subcategorias 1	Subcategorias 2
1. Perceções de supervisão pedagógica entre pares	1.1. Supervisão pedagógica	1.1.1. Formação inicial e orientação da prática educativa 1.1.2. Conceções sobre supervisão pedagógica 1.1.1. Relação da supervisão com avaliação de desempenho docente e progressão na carreira
	1.2. Supervisão Pedagógica entre pares	1.2.1. Conceções sobre supervisão entre pares 1.2.2. Vantagens e desvantagens da supervisão 1.2.3. Resistência à supervisão pelos docentes
2. Práticas de supervisão pedagógica entre pares	2.1. Práticas em supervisão pedagógica	2.1.1. Experiências em metodologias de supervisão 2.1.2. Observação de aulas
	2.2. Supervisão pedagógica no agrupamento	2.2.1. Práticas de supervisão no agrupamento 2.2.2. Planeamento de estratégias de supervisão em departamento 2.2.3. Reconhecimento da importância da supervisão no agrupamento
3. O papel do coordenador de departamento na supervisão pedagógica entre pares	3.1. Funções do coordenador de departamento no âmbito da supervisão	
4. Implicações da supervisão no desenvolvimento profissional	4.1. Implicação da supervisão no desenvolvimento da profissionalidade docente.	
	4.2. A influência da crítica no desenvolvimento profissional	
5. Implicações da supervisão na formação das crianças	5.1. Influências da supervisão nas práticas dos educadores com as crianças	

Foi este processo de categorização detalhado que serviu de base à análise que será proposta no capítulo seguinte, tendo facilitado o processo de análise de conteúdo, tornando-o mais eficaz, real e com um nível de comparação mais profundo.

2.4. CONFIABILIDADE E VIABILIDADE

Um projeto como este que aqui se documenta necessita de informações concretas sobre o contexto em análise e, neste caso, sobre um grupo profissional em específico. A recolha de informações passou por diversas etapas que importa registar. Em primeiro lugar, no início de outubro, o projeto foi autorizado pelo diretor do agrupamento em estudo, através de uma reunião presencial solicitada pelo investigador (*cf.* Apêndice A). O passo seguinte passou por perceber a disponibilidade da coordenadora de departamento para integrar o projeto, que aceitou e considerou a temática de interesse de todo o departamento. Posteriormente, o departamento foi informado de que mais tarde seria chamado a colaborar, caso assim o entendessem, no projeto que o mestrando estaria a desenvolver.

No momento de recolha de dados, o objetivo inicial seria realizar três *focus groups* com as educadoras dos jardins de infância e apenas uma entrevista, com a coordenadora de departamento. Contudo, devido a alguns imprevistos que impediram a realização dos *focus groups*, a estratégia de recolha de dados teve de ser reajustada para que o estudo continuasse a ser viável, pelo que se optou pela realização de entrevistas semiestruturadas a algumas educadoras do agrupamento (*cf.* Apêndice D). Aquando da realização de entrevistas individuais, todos os participantes foram informados de que os dados recolhidos seriam utilizados anonimamente, não havendo qualquer ligação ao nome ou ao agrupamento em estudo, sendo que em nenhum momento seria revelado. A referência a unidades de sentido referidas nas entrevistas ditas por alguma educadora, para reforçar o anonimato, será associada a uma sigla a partir da letra E (educadora), ou seja: E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7, de acordo com o número de entrevista realizado. De referir que a entrevista à coordenadora será atribuída a sigla E8. Antes de cada entrevista foi dado conhecimento aos participantes sobre o projeto que estava a ser realizado, que concordaram com o mesmo, assinando o consentimento informado (*cf.* Apêndice A e B) a autorizar a utilização dos dados recolhidos.

3. CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao longo do presente capítulo pretende-se apresentar e analisar os resultados obtidos através dos instrumentos de recolha de dados citados no capítulo anterior. As informações recolhidas através do inquérito questionário, permitiram ao investigador apresentar uma caracterização do corpo docente do departamento da educação pré-escolar, no tópico referente à caracterização do local de estudo, quer em relação ao tempo de serviço, como ao percurso profissional dos educadores neste agrupamento de escolas, pelo que não se irá repetir a análise dessas informações.

Importa lembrar que em relação às entrevistas semiestruturadas, foram realizadas a oito educadoras de infância, onde se inclui a coordenadora do departamento da educação pré-escolar deste agrupamento.

A organização deste capítulo respeita o sistema de categorização indicado no subcapítulo 'técnicas e tratamento de dados'.

3.1. PERSPETIVAS E PERCEÇÕES SOBRE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA ENTRE PARES

A partir da categorização das entrevistas às educadoras de infância foi possível conhecer as suas perspetivas e perceções sobre a supervisão pedagógica entre pares. Assim, de modo a facilitar a discussão dos resultados, pretende-se de seguida definir subtópicos de análise das informações, nomeadamente: 1) supervisão pedagógica e formação inicial; 2) conceções sobre supervisão pedagógica; 3) perceções sobre supervisão pedagógica entre pares e reconhecimento da sua importância; 4) vantagens e desvantagens da supervisão pedagógica; 5) perceções sobre a resistência à supervisão pelos docentes.

3.1.1. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO INICIAL

Ao nível das percepções e representações das educadoras de infância que integraram este estudo, relativamente aos conceitos e práticas em supervisão pedagógica, importa iniciar esta análise pela associação que foi feita entre supervisão pedagógica e a formação inicial por uma das educadoras, que referiu que esta “remete muito ao estágio, à formação inicial” (E1), revelando que nestes momentos havia um processo de observação de atividades e um posterior feedback de reflexão a partir do que foi observado, aquela a que Schön (1992) chamou de reflexão pós ação. Contudo, uma outra educadora também focou a supervisão na formação inicial como um momento avaliativo: “na faculdade era um bocadinho diferente, era uma supervisão no sentido de avaliar” (E7). De acordo com Alarcão e Tavares (2010, p. 34), “ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica”, algo que não se consubstancia apenas durante a formação inicial dos professores. Durante muitos anos a supervisão pedagógica esteve associada apenas aos contextos de formação inicial, numa perspetiva de orientação da prática pedagógica. Contudo, as alterações na visão da escola e na função do professor, em particular no que respeita ao sentido e significado da sua profissão, “suportaram a interação pedagógica em sala de aula, implicando novas decisões com consequência no alargamento daquele conceito ao contexto escolar” (Gaspar et al., 2012, p. 31).

3.1.2. CONCEÇÕES SOBRE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

No que às percepções em torno da supervisão pedagógica diz respeito, foi possível verificar em algumas entrevistas que ainda existe uma certa confusão ao nível dos conceitos, tendo havido algumas respostas que não vão ao encontro das definições de supervisão pedagógica elencadas no quadro teórico-concetual. Durante a análise das entrevistas percebeu-se que existe uma associação da supervisão pedagógica com alguns conceitos e, por esse motivo, considerou-se pertinente fazer um levantamento e contabilização do número de vezes em que algumas palavras ou expressões foram repetidas ao longo das oito entrevistas, pelo que se apresenta esse resultado de seguida, na Tabela 6.

defendem a supervisão como um processo de acompanhamento das várias atividades que têm influência no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. É esta supervisão que permite apoiar os professores no planeamento e na execução dos processos educativos, para que encontrem as estratégias e metodologias mais eficazes. Por essa razão, logo de seguida, a palavra «ajuda» foi também uma das que foi mais associada e apropriada para se referirem à supervisão, encarando-a “mais como uma ajuda” (E1), como alguém que estivesse com os educadores “e nos pudesse ajudar” (E4). A palavra “crítica”, por sua vez, foi também frequentemente utilizada, sendo que as educadoras se referiram a ela de acordo com as perceções que têm sobre supervisão, mas também relativamente a receios que assumiram numa possível futura implementação de práticas de supervisão.

Houve também quem relacionasse essa ajuda com a colaboração entre docentes, na medida em que a supervisão pedagógica pode ser encarada como “trabalho colaborativo, de os colegas se ajudarem mutuamente” (E7), podendo fomentar a colaboração “entre pessoas deste jardim ou mesmo de outros sítios” (E5), sem que haja “propriamente uma avaliação” (E7), apesar de a cultura colaborativa ainda não se encontrar “enraizada entre os docentes, no contexto nacional” (Pedras & Borges, 2016, p.297), verifica-se o reconhecimento da sua pertinência entre estas educadoras de infância.

Assim, pela maioria destas docentes, a supervisão pode ser também encarada como uma partilha de conhecimento. De mencionar também que a supervisão foi ainda descrita como “a orientação do trabalho, da prática (...), atividades observadas por alguém exterior para depois haver um *feedback*” (E1), tendo sido demonstrado por um dos participantes que “na supervisão pedagógica tem de haver uma partilha de experiências, seja para um lado ou seja para o outro, têm de partilhar algo com ambas as partes” (E7). Esta troca de experiências, quando acontece em comunidades de prática, permite que os profissionais possam partilhar preocupações, dificuldades e estratégias bem-sucedidas, de modo que, em conjunto, possam aprofundar conhecimentos, desenvolver competências e disseminar práticas (Lave & Wenger, 1991).

Ainda em relação a perceções sobre a supervisão, foi possível concluir que existe uma associação da supervisão à observação de aulas e à progressão na carreira docente. Em

primeiro lugar, as docentes que integraram o grupo da investigação e que já haviam tido aulas observadas, foi sempre para progressão na carreira (E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8), havendo educadoras que referiram que “sem ser para progressão nunca tive aulas observadas, foi apenas para progredir de escalão” (E2) ou “as observações que fiz ou que me fizeram foram no âmbito da progressão na carreira” (E3), entre outras. De facto, tal como defende Amaral (2019) “a observação de aulas como prática de supervisão realiza-se essencialmente na ADD” (p. 151). Em termos práticos, existe uma ligação direta entre supervisão e ADD, nomeadamente ao nível das aulas observadas, uma vez que é a estratégia de supervisão mais presente no discurso das educadoras: “outro tipo de supervisão foi com esta história das aulas observadas, que também considero isso supervisão” (E8). Estas práticas fizeram com que ao longo dos anos se construísse um “muro entre os professores e a supervisão por a identificarem com a avaliação de desempenho” (Amaral, 2019, p. 46).

3.1.3. PERCEÇÕES SOBRE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA ENTRE PARES E RECONHECIMENTO DA SUA IMPORTÂNCIA

Em relação à supervisão entre pares, nos conceitos partilhados não houve uma definição clara daquilo que se pretende com a supervisão pedagógica entre pares, tendo sido assumida como “a possibilidade de ir ajudar a melhorar o trabalho de cada um” (E8), o que vai ao encontro da perspetiva defendida por Pedras & Borges (2016), quando referem que a supervisão “pode também ser entendida como a orientação entre pares, contribuindo para o desenvolvimento profissional do professor” (p. 295). Contudo, também houve algumas intervenções que não assentam na conceção de supervisão pedagógica entre pares, nomeadamente quando uma educadora refere “ter a ver com a prática que o colega está a fazer e está a implementar (...) poder observar para perceber se eu me identifico com aquela prática” (E6), ou seja, há a representação de que a supervisão pedagógica serve para ajudar a melhorar a prática do observador, “interpreto para melhorar, se estou a observar é para eu melhorar, para eu aprender ou para ver o que é que faria ou o que é que não faria” (E6), o que não corresponde à realidade. Apesar de a supervisão pedagógica se assumir como um momento formativo em que supervisor e supervisionado podem aprender e desenvolver-se profissionalmente, o seu foco profissional é na melhoria da ação pedagógica do supervisionado.

A análise do conteúdo das várias entrevistas realizadas permite-nos perceber que, de forma geral, os docentes que integram este estudo reconhecem a importância da implementação de estratégias de supervisão pedagógica entre pares no agrupamento de escolas, apesar de haver alguma reticência relativamente à forma como seria feito. Há quem considere que “no agrupamento (...) era uma forma de melhorar o nosso trabalho, porque precisamos de nos atualizarmos, precisamos da opinião dos outros para nos enriquecer e enriquecermos as crianças” (E2), sendo esta perspetiva de acomodação também referenciada por outra colega: “acabamos por nos acomodar alguma prática que nos é confortável” (E1). A supervisão pedagógica, ao possibilitar o confronto com outras visões, levaria a que as educadoras tivessem práticas pedagógicas mais informadas e intencionais. A ideia de aprender com os outros e de ter a ajuda do outro, é assumida por todas as educadoras, tendo havido quem referisse que “temos a ganhar se tivermos abertos à opinião e ideias de outros colegas do que se tivéssemos fechados sobre nós mesmos” (E3). Uma das educadoras fez referência a uma reunião feita no ano letivo anterior em que houve algumas partilhas importantes, onde acabaram por ter noção daquilo que os outros faziam, pelo que considera “importante (...) que haja esse tipo de partilha” (E5). Contudo, continua a verificar-se que se assume a supervisão apenas como um momento de partilha e não como uma estratégia intencional promotora da reflexão pós ação e de melhoria das práticas pedagógicas dos envolvidos.

Globalmente, há algum reconhecimento da importância que a supervisão pode ter no trabalho de cada educador, considerando-se uma mais-valia a troca de saberes entre pessoas com mais e com menos experiência, já que “todos temos algo a aprender e a ensinar” (E6). Contudo, depende sempre da forma como esta é feita, já que há educadores que fazem referência a um tipo de supervisão “em que as pessoas sintam que só vão lá para criticar e implicar com o seu trabalho” (E7). Paralelamente a esta situação, houve também abertura da parte da coordenadora de departamento para a implementação de uma metodologia de supervisão pedagógica no agrupamento, tendo considerado que “seria interessante experimentarmos (...) acho que o resultado vai ser muito positivo. Esta partilha entre pares e entre escolas poderá ser muito positiva na nossa prática. Nós aprendemos muito uns com os outros” (E8).

De mencionar, porém, que também existe uma certa reticência, por algumas educadoras, em relação à implementação da supervisão pedagógica, sendo isto perceptível, por exemplo, quando uma participante refere que “pode ser relativo, ninguém trabalha da mesma maneira (...) eu não sou ninguém para ver alguém trabalhar” (E5). Esta observação foi feita também em relação às aulas observadas considerando-se que “as pessoas são como são, trabalham à sua maneira, acham que estão a trabalhar bem” (E5). Face a esta perspectiva, é necessário ter presente que, antes de mais, a pessoa que observa – o supervisor – deve ser um profissional que evidencie determinadas competências: relacionais, formativas, interpretativas, de análise e avaliação (Amaral, 2019), até porque “fazer supervisão pedagógica não é um processo meramente técnico” (Alarcão, 2002, citado por Amaral, 2019, p. 47).

Verificou-se também a necessidade de desconstruir os conceitos de supervisão pedagógica, já que alguns discursos conseguem ter opiniões díspares sobre o mesmo assunto: se por um lado se reconhece a importância, por outro existe o levantamento de alguns entraves. O olhar do outro sobre o que cada educador faz permite-lhe ter uma visão mais alargada, permite ter outros pontos de vista sobre o mesmo tópico e ter propostas de ação diferentes. Muitas vezes cada educador está fechado na sua prática diária, de forma rotineira, sem que haja inovação no seu modo de agir. O olhar do outro permite fazer mais e melhor, além de possibilitar a desconstrução do saber e a sua reconstrução assente numa parceria entre dois ou mais profissionais. Até porque, tal como refere Parente (2009), trata-se de uma

“visão de qualidade, um olhar atento e abrangente, uma atitude inteligente, responsável, experiente, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passou durante o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro” (p. 130).

Nesta linha, Alaíz, Góis e Gonçalves (2003) referem que uma visão externa permite a discussão e o confronto de ideias promovendo, a partir daí, a reconstrução do conhecimento em parceria entre supervisor e supervisionado.

Importa também referir que das educadoras envolvidas no estudo, não foi possível perceber de que forma o tempo de serviço influencia as perceções das educadoras de infância no que concerne às perceções em supervisão pedagógica. Contudo, pela análise dos discursos, percebeu-se que as educadoras com menos experiência nem sempre se sentem à-vontade

para criticar construtivamente o outro, por considerarem que pode não haver essa abertura. Por sua vez, foram as educadoras mais experientes que fizeram maior referência ao cuidado que deve ser tido com a crítica quando é negativa, em hipotéticas metodologias de supervisão.

3.1.4. VANTAGENS E DESVANTAGENS DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Indo ao encontro do que foi explorado no tópico anterior, importa agora elencar outras vantagens que estas educadoras encontram na supervisão pedagógica entre pares e que foram citadas nas suas entrevistas, elencando-se algumas das que se revelaram mais significativas:

- “Partilha de formas de trabalhar, modos de agir relativamente a comportamentos de algumas crianças, a formas de abordar temas, (...) conhecimento de outras metodologias” (E1).
- “Organização de conhecimentos, troca de ideias e de práticas” (E2).
- “Obriga-nos a refletir e a pensar no que fazemos (...), poderá sempre ajudar-nos a melhorar, até para experimentar coisas diferentes” (E3).
- “A partilha, penso que seria uma ajuda, mas apenas se ela fosse construtiva” (E4).
- “O objetivo é a melhoria da prática e da intervenção pedagógica” (E6).
- “Crescimento como equipa, porque a partilha faz-nos crescer como profissionais” (E8).

De entre as vantagens que foram sendo enunciadas, verifica-se que as mesmas foram referidas partindo do facto de que a supervisão se assumia como uma partilha, mas, como referido, esta acaba por ser uma visão redutora daquilo que é a supervisão pedagógica entre pares, independentemente de a partilha poder e dever existir. Percebe-se também que não houve uma referência clara à mudança que pode ocorrer no pensamento, porque não basta

apenas que se mudem as práticas, mas também importa que se transformem as perspectivas educativas dos educadores quando há alguma necessidade. Para haver uma mudança real na ação pedagógica, tem de haver também uma reconstrução da identidade profissional, onde teoria e prática se articulem para resultar em desenvolvimento do ‘conhecimento prático’ (Kelly, 2006) de modo que a ação seja sustentada e possa manter-se.

Também foram destacadas algumas desvantagens, mas foi unânime entre as educadoras que “tem muito mais vantagens do que desvantagens” (E8) e que se houver “neutralidade neste processo não há desvantagens” (E4). De entre as desvantagens mencionadas, citam-se as seguintes:

- “Associo ao desconforto de ter alguém na sala que pode criticar de alguma forma, e isso causa desconforto a quem recebe a crítica” (E1).
- “A pessoa que ia ser supervisionada iria ficar nervosa” (E7).
- “Se vierem com uma atitude destrutiva, de forma que depois fiquemos até inibidos ou desanimados” (E2).
- “(...) Criar inimizades, mas penso que (...) se as pessoas souberem falar, não acontece” (E3).
- “Depende das pessoas e da forma como entram no espaço dos outros” (E5).
- “Ter temporariamente adultos na sala, há sempre alguma criança em quem interfere a presença de muitos adultos” (E6).
- “A falta de tempo, porque implica que um educador saia da sua sala para ir para a sala de outro educador” (E7).
- “Dificuldade em aceitarmos o que nos estão a dizer de forma construtiva, não como crítica negativa” (E8).

Mais uma vez o foco na importância da crítica construtiva enquanto promotora da transformação e da melhoria. Ainda assim, também foram levantadas algumas questões interessantes de refletir, nomeadamente uma dificuldade que ainda existe nos contextos de educação de infância que é o assumir o espaço como sendo seu e ter dificuldades na entrada do outro nele, num sentido abrangente. De facto, por ser uma metodologia pouco conhecida e utilizada, inicialmente poderia haver alguma reticência, mas, com um trabalho contínuo e sistemático de desconstrução da metodologia, facilmente poderia haver uma maior à-vontade para a presença dos outros no mesmo espaço. Além disto, ainda há uma percepção comum que centra a supervisão pedagógica entre pares apenas na observação de aulas/ atividades, sendo que há outras possibilidades de supervisão que não se encerram apenas na observação de aulas, tal como será apresentado no plano de ação, no capítulo V.

3.1.5. PERCEÇÕES SOBRE A RESISTÊNCIA À SUPERVISÃO PELOS DOCENTES

Neste estudo procurou-se também perceber as percepções das educadoras sobre a resistência que a maioria dos docentes apresenta em relação à implementação de práticas de supervisão pedagógica nas escolas. Há quem refira que a supervisão, quando começou a ser implementada nas escolas, “foi associada às aulas observadas, às avaliações” (E5), daí a resistência atual dos docentes para esta estratégia. Uma das educadoras considera que essa resistência tem “algum fundo de razão (...), acabamos por saber que estamos a ser observados, que a nossa prática está a ser observada e de alguma forma que podemos estar a falhar aos olhos de outra pessoa” (E1). No geral, as educadoras que fizeram referência a esta associação, consideram que a única supervisão que têm “está associada à avaliação de desempenho” (E3) e por isso demonstram resistência e pouca abertura à sua implementação, porque têm a ideia de que outros docentes estão presentes na sala apenas para avaliar e classificar.

Outro educador considera que os docentes, por associarem a supervisão à avaliação, podem “sentir-se mais constrangidos” (E6). Mas mais uma vez é feita referência à postura da pessoa

que vai supervisionar, já que esta presença pode ser assumida como “um espelho nosso que está a ver o que nós estamos a fazer” (E6).

Por seu turno, a coordenadora de departamento procura clarificar que o carácter da supervisão pode ter duas vertentes “uma para avaliação e outra formativa” (E8), considerando que o importante é a desconstrução desta metodologia e quando os docentes perceberem que “a formativa não tem carácter avaliativo, as pessoas irão aceitar melhor” (E8). Num outro momento a coordenadora reforçou esta sua perspetiva, referindo que a formativa deve ser “uma supervisão pedagógica de acompanhamento, entre pares, de melhoria” (E8). A coordenadora reforça ainda que devido ao “tipo de avaliação que nós temos, que é injusto, eu percebo a resistência das pessoas nesse aspeto” (E8), sendo considerado pelas educadoras um dos principais entraves à implementação desta metodologia. Uma das participantes considera que “se não houvesse supervisão apenas nos momentos de avaliação, não haveria tanta resistência” (E2), indo ao encontro da perspetiva que se defende na implementação deste estudo, que passa por tornar a supervisão numa prática contínua e não apenas implementada nos momentos de avaliação, sendo esse um dos motivos pelos quais ainda existe uma confusão muito grande em torno destes dois conceitos e da sua abrangência, porque “as pessoas ainda ficam muito agarradas à supervisão como avaliação de desempenho” (E4). Uma partilha interessante de uma das educadoras, a propósito da associação que existe da supervisão à avaliação, é quando refere que “desmistificar essa ideia talvez seja mais difícil do que fazer supervisão” (E7), sendo que é um diagnóstico importante que será tido em conta no plano de ação, porque será relevante para os docentes do departamento da educação pré-escolar passarem por um processo de desconstrução e reconstrução de conceitos no âmbito da supervisão até porque, tal como referiu uma das educadoras, “antes tínhamos que mudar a mentalidade, tínhamos de trabalhar a parte de aceitar o outro na nossa sala, de opinar” (E1).

3.2. PRÁTICAS EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Em relação às práticas em supervisão pedagógica, nomeadamente no que se refere à experiência das educadoras com metodologias de supervisão durante o seu percurso,

verificou-se unanimidade entre os entrevistados que não participaram em nenhum momento da sua carreira numa metodologia de supervisão pedagógica entre pares. As educadoras também concordaram que “pode ter havido em contexto informal, mas nunca foi planeado nem específico para a observação de uma atividade” (E1) ou “já tive também coordenadores, diretores presentes na sala e também aí trocamos ideias (...) mas não era uma situação programada, era de imprevisto, não era por causa da supervisão” (E6), até porque, tal como abordado no quadro teórico-concetual, a supervisão pedagógica, para ser útil, requer um reinvestimento na prática, o que não se verifica nestes casos informais. Uma das educadoras referiu ainda que, nos vários agrupamentos onde exerceu funções, “a supervisão pedagógica não se realizava” (E7). Analisando estas afirmações, percebe-se que a supervisão pedagógica não é uma prática presente na atividade profissional das educadoras de infância deste agrupamento, situação que espelha aquilo que acontece no sistema educativo nacional, em que a supervisão pedagógica não é programada nem feita com intencionalidade. Aquilo que pode acontecer de forma espontânea, e que alguns participantes consideram ser comparável à supervisão pedagógica, não é intencional e não tem objetivos de melhoria na sua base. A supervisão é um processo de acompanhamento dos docentes, através de processos de regulação (Alarcão & Canha, 2013), que requer, indiscutivelmente, procedimentos de partilha de perspetivas, de conhecimento teórico e de conhecimento empírico. Por outras palavras, requer momentos de reflexão partilhada (Cardoso et al., 2016a) num processo “mediador da aprendizagem e do desenvolvimento do adulto” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 102), interpretado como o *oldtimer* (Lave & Wenger, 1991).

Esta perspetiva é corroborada por Vieira (1993), ao defender que a supervisão pedagógica pressupõe a monitorização da prática pedagógica, 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” (Vieira, 1993, p. 11).

Tendo por base a concetualização referente à supervisão pedagógica apresentada no primeiro capítulo, e atendendo aos dados fornecidos pelos participantes neste estudo, no

agrupamento onde exercem a sua prática profissional, não existem práticas de supervisão pedagógica: “na minha sala não” (E1) ou “neste agrupamento ainda não” (E6).

Algumas estratégias que poderiam ser consideradas como supervisão, não são implementadas de forma intencional. As educadoras entrevistadas consideram que pode haver ajuda e apoio, mas não nos moldes de supervisão. Paralelamente a isto, durante este ano letivo, também não se verificou a existência do tópico “Supervisão Pedagógica” nas convocatórias para reuniões de departamento, sendo que há docentes que consideram que “é um assunto que não é falado em reuniões de departamento” (E1) ou “a supervisão não está prevista” (E3).

A supervisão pressupõe “a formação coletiva de profissionais e também a melhoria de estratégias, através de um acompanhamento regular e colaborativo” (Pedras & Borges, 2016, p.294), pelo que se torna fundamental que seja uma temática presente nas reuniões de departamento. Contudo, pela análise ao conteúdo das entrevistas, percebeu-se que apenas quando a supervisão pedagógica está associada à ADD é abordada nas reuniões de departamento, falando-se “de avaliações para a progressão de carreira” (E1). Outra educadora considera que nas reuniões de departamento, quando se fala de supervisão, “tem a ver com o processo de avaliação de desempenho, a propósito das aulas observadas que os docentes precisam de fazer” (E5), pelo que na reunião por vezes poderão ser partilhadas informações relativamente a procedimentos e datas a cumprir, numa ótica de informação a ser passada aos docentes. A coordenadora de departamento também confirma que “até ao final do ano, não” (E8), não estando prevista ou programada a implementação de uma metodologia de supervisão ou a abordagem do tema em reuniões de departamento, à exceção dos procedimentos de avaliação.

3.3. O PAPEL DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS DE SUPERVISÃO

O coordenador de departamento pode (e deve) ter uma grande influência nas práticas de supervisão pedagógica. Relativamente a este assunto, as educadoras que participaram neste

estudo consideraram que é à coordenadora do departamento que recorrem quando necessitam de algum suporte. Esta constatação é ilustrada pela seguinte afirmação: “é a ela [coordenadora do departamento] que acabo por recorrer sempre que tenho alguma questão ou algum problema” (E1). Esta educadora (E1) considera que a colega que assume o cargo de coordenação de departamento tem o papel de “fazer a supervisão pedagógica das pessoas que estão no terreno”. Uma outra educadora (E3), que já assumiu este cargo noutros momentos, referiu que a presença da coordenadora nos vários estabelecimentos poderia ser importante, mas reconhece “não haver tempo para isso” tendo em conta a multiplicidade de funções e tarefas que quem assume o cargo acumula. Esta opinião foi reforçada por outra educadora, que referiu que “a coordenadora não tem tempo para fazer supervisão” (E5) uma vez que é “quem coordena, quem faz substituições, quem vai às reuniões da câmara, tem muitas funções” (E5). Importa inferir que esta visão acaba por ser redutora de uma supervisão que se pretende colaborativa, já que as entrevistadas tendem a considerar a supervisão como algo que tem de ser feito pela coordenadora do departamento, mas, na verdade, pode acontecer por outros educadores (os seus pares) numa perspetiva colaborativa, sendo função da coordenadora estimular e reforçar as parcerias entre docentes. O trabalho colaborativo é promotor do desenvolvimento profissional, na medida em que a partilha e o confronto de ideias sobre os alunos e os seus progressos, sobre a organização do currículo e sobre o trabalho que os professores desenvolvem nas suas salas, permitem a melhoria e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos docentes (Lima, 2002).

Alguns docentes informam que as visitas da coordenadora aos jardins de infância não acontecem de forma programada (a longo prazo) ou com objetivos de supervisão, como se pode observar através do seguinte exemplo: “a coordenadora tem vindo, de forma não programada, observar, conversar, aferir o que está a ser feito” (E6). Apesar de haver um reconhecimento da importância da presença da coordenadora nos jardins-de-infância, percebe-se que isso não acontece por falta de vontade mas, simplesmente, pela inexistência de disponibilidade, fazendo com que a coordenadora visite os jardins, quando possível, uma vez por semana, ainda que não seja com objetivos de implementação de uma metodologia de supervisão pedagógica, mas de forma a estar presente em reuniões ou até para manter uma relação mais próxima com os docentes e apoiar em dificuldades que possam ser sentidas.

Apesar de não existir esta metodologia intencional, reconhece-se que quando a coordenadora visita os jardins de infância “está sempre disponível para ajudar, para dar informações ou dar uma opinião” (E5). Na perspetiva da coordenadora “há pessoas que aceitam melhor o entrar dentro de uma sala (...), quando comecei a ir às escolas, a primeira sensação que tive foi que me senti uma intrusa dentro da sala e o objetivo não é esse” (E8), mencionando que com o tempo as colegas ficam mais à vontade e disponíveis.

Apesar desta presença, que se tenta que seja o mais constante possível, e apesar dos constrangimentos que impedem que isso aconteça, importa reforçar a ideia de que a coordenação de departamento é um cargo que tem funções específicas, tal como mencionado no enquadramento legal (Decreto-Lei n.º 137/2012). Na perspetiva de Amaral (2019), o coordenador de departamento é responsável por “funções de liderança, comunicação, informação, planificação, organização, coordenação, controlo e avaliação” (p. 61), bem como por “facilitar a reflexão, interrogar, orientar, cooperar e coordenar a elaboração, a implementação e a avaliação de projetos e atividades” (idem). Por este conjunto de razões, cabe ao coordenador de departamento acompanhar e supervisionar as atividades que os docentes desenvolvem na escola e com os seus grupos.

As docentes consideram que a presença da coordenadora semanalmente no jardim-de-infância, quando acontece, é uma enorme mais-valia, reconhecendo que este ano não aconteceu tanto quanto seria desejado, tendo havido várias referências ao ano letivo anterior, já que a coordenadora “sempre que lhe era possível às quartas-feiras dirigia-se aqui à nossa escola e passava em todas as salas para conversar um pouco connosco, para saber como é que as coisas estavam” (E2). Por sua vez, a coordenadora confirma que procura subdividir o seu horário de forma a conseguir estar presente nos vários jardins-de-infância, não o fazendo apenas quando realmente não lhe é possível, como quando tem substituições para fazer, mencionando que tenta “acompanhar uma vez por semana em cada uma das escolas, numa semana mais numa sala, noutras mais noutras” (E8), tendo também verificado que ao longo do tempo as educadoras foram aceitando a sua entrada e presença dentro da sala. De mencionar ainda que relativamente ao apoio às educadoras, quando “alguma colega me pede opinião, e mesmo quando não me pedem opinião, se eu vir que alguma coisa não está a correr

bem, vejo-me na obrigação de falar com a pessoa e refletir com ela” (E8), sendo que procura não entrar nas salas “de forma impositiva” (E8). Mas é importante destacar este reconhecimento inerente à função de coordenador de departamento, em promover a reflexão sobre o modo de fazer de cada docente, quando alguma coisa não corre bem, para que as práticas e as respostas educativas às crianças sejam melhoradas.

O docente que coordena um departamento tem como função sensibilizar os docentes que o integram para que a supervisão não seja apenas realizada por si, devendo desconstruir esta conceção de que apenas o coordenador pode fazer supervisão. Esta perspetiva de supervisão centrada na figura do coordenador de departamento é contrária à perspetiva colaborativa que vem sendo defendida por vários autores (*e.g.*, Alarcão, 2001; Oliveira-Formosinho, 2002; Alarcão & Tavares, 2010; Amaral, 2019). Nas palavras de Alarcão e Canha (2013), “os profissionais aprendem na interação com os seus colegas, tornando-se bem mais evidente, neste caso, a aliança entre supervisão e colaboração” (p. 54), devendo o coordenador de departamento assumir uma postura promotora do envolvimento dos educadores na reflexão e na reconstrução do saber pedagógico, com vista à transformação das práticas educativas, impulsionando a criação de uma verdadeira comunidade de prática (Wenger, 1998).

3.4. IMPLICAÇÕES DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA ENTRE PARES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS EDUCADORES

Em relação às implicações da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos educadores, as entrevistadas consideram que a implementação de uma metodologia de supervisão pedagógica entre pares no agrupamento iria promover o seu desenvolvimento: “melhorava muito, de certeza” (E4). Há quem considere que promove a melhoria e que “se nos fecharmos para nós mesmos e se não partilharmos nada com ninguém, acabamos muito mais rápido por entrar naquela rotina e naquela monotonia” (E7) até porque “se não me confrontarem, se calhar muitas vezes há coisas que fazemos na prática há muito tempo (...), muitas vezes nem pensamos, fazemos mecanicamente” (E8). Por isso, verifica-se aqui uma visão de que o olhar do outro permite ajudar a pensar, a ver além daquilo que conseguimos ver e, além disso, é promotor da reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

Ao longo da recolha de dados foi possível perceber que uma educadora fez referência às necessidades de formação em supervisão pedagógica: “deveria haver mais formação nesse sentido (...), íamos ver quais as maiores dificuldades, quais as maiores necessidades, para preencher lacunas” (E2). Outras educadoras fizeram referência à formação dos educadores e à forma como esta podia ser rentabilizada pelo departamento, nomeadamente a coordenadora de departamento quando referiu que “há uns que têm formação numa área, outros noutras e até podíamos dar formação uns aos outros” (E8), tendo sido esta uma das razões que impulsionaram a ideia de criação de uma comunidade de prática neste departamento, que será desenvolvida no plano de ação.

3.4.1. PERSPETIVAS SOBRE A CRÍTICA EM CONTEXTO PROFISSIONAL

Quando confrontadas com a questão sobre a crítica profissional e a forma como os educadores conseguem lidar com ela, foi-se percebendo que havia alguma dificuldade em lidar com a crítica, mas principalmente se for negativa: “não sabemos a lidar com a crítica. Levamos muito a peito” (E3). Assim, foi possível perceber que há algumas educadoras que consideram que “não sabemos, nem de longe nem de perto” (E5) lidar com a crítica, pelo facto de que “não estamos preparados para isso” (E5). A personalidade do educador que recebe a crítica também pode ter influência na forma como este aceita ou não a crítica, sendo que “numa fase inicial é difícil, porque custa” (E1), mas principalmente quando “há uma crítica destrutiva” (E2). Este sentimento não deveria existir pois a crítica deveria ser sempre construtiva (apesar de nem sempre ser), focando-se na ação/ comportamento observado e não no sujeito. Tal como afirmam Alarcão & Canha (2013), a supervisão centra-se “num objeto de observação/ intervenção: a atividade em si mesma e no seu contexto, e o desempenho das pessoas, tendo inerente o seu processo de desenvolvimento e qualidade da ação” (p.65).

A atitude das pessoas que têm como função observar ou avaliar uma aula/ atividade também influencia a forma como os profissionais lidam com a crítica, porque “há pessoas que chegam e entram com uma postura altiva” (E5), fazendo com que quem é observado não se sinta à vontade com a presença do outro, assumindo uma maior resistência à supervisão, que se vai perpetuando. Para evitar isto, é importante que a atitude de quem observa seja mais pensada,

até porque, tal como defende a coordenadora do departamento, “eu até sou cuidadosa nas palavras que emprego (...) e na forma como entro, porque tenho de pôr-me no lugar da pessoa e tento pensar: e se fosse comigo?” (E8), revelando uma atenção redobrada a este momento que pode causar constrangimento aos educadores do departamento.

De facto, e tal como referem Teixeira e seus colegas (2018), a crítica construtiva que deve ter lugar após cada observação tem como principal objetivo a reflexão-ação. É esta reflexão que vai promover a aprendizagem para que se verifique um reinvestimento na prática profissional do educador. E é esta crítica diferenciada que faz com que uma observação inconsequente se distinga de uma verdadeira supervisão. A supervisão entre pares pode promover a mudança, mas é fundamental clarificar as intenções e reforçar a confiança entre supervisor e supervisionado, para que as interações sejam positivas e promovam a reconstrução do conhecimento e o alargamento das competências profissionais (Cardoso et al., 2016b).

A crítica, quando não é apenas para apontar erros e falhas torna-se mais aceite por estas educadoras, pelo que a referência à crítica construtiva também esteve presente nos seus discursos, que reconhecem as mais valias desta crítica. Como nem sempre é fácil lidar com a crítica, nem sempre os educadores reconhecem ou assumem que a crítica pode ter sentido mas, por vezes no futuro, “com outras atividades e outros grupos de colegas, podem vir a aplicar” (E1) essas reflexões ou aprendizagens que foram feitas, mas que não concordaram inicialmente. Há também quem considere que “temos de ter um amigo crítico construtivo” (E7) e quem assuma que gosta que “critiquem de forma construtiva para eu melhorar (...) porque estou aqui pelas crianças, e ao criticarem de forma construtiva o meu trabalho, saberei atuar de forma mais eficaz com o grupo de crianças” (E2), havendo já aqui uma referência aos efeitos que a própria supervisão pode ter.

3.5. IMPLICAÇÕES DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA PARA A MELHORIA DAS PRÁTICAS COM AS CRIANÇAS

Tal como foi terminado o subcapítulo anterior, e fazendo uma relação com este subcapítulo, um dos efeitos da supervisão é inevitavelmente no trabalho com as crianças, já que a melhoria

das nossas ações vai ter uma influência direta na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento. Esta foi uma postura assumida por muitas das educadoras do estudo, que consideram que “a supervisão da minha prática ia ajudar-me a melhorar a minha ação com os miúdos, a cem por cento” (E1), e que “o trabalho que desenvolvemos é para as crianças, se nós conseguirmos melhorar o nosso trabalho, na minha perspetiva acho que vai influenciar também o desenvolvimento delas” (E3). Reforça-se ainda esta perspetiva com a de outra educadora, quando menciona que “se a minha prática mudar, logo irei intervir de forma diferente com as crianças” (E6), sendo que a coordenadora reforça que “a supervisão nos torna mais competentes, melhores, permite-nos ter outras visões, compará-las com as nossas e fazer-nos refletir sobre aquilo que fazemos no nosso dia-a-dia (...) vai ter uma implicação positiva nas crianças” (E8). O grande efeito da supervisão pedagógica entre pares é, de facto, a melhoria do trabalho dos educadores com as crianças e por isso “acabamos por influenciar o desenvolvimento das crianças” (E7) até porque, tal como refere a educadora anterior, “se conseguires desenvolver o teu potencial, vais conseguir desenvolver melhor o potencial das crianças” (E7).

4. CAPÍTULO IV: CONCLUSÕES DO ESTUDO

“A supervisão tem uma intencionalidade, um objeto de análise/ intervenção e uma dimensão processual interativa” (Alarcão e Canha, 2013, p.65).

Com a apresentação e discussão dos resultados, importa agora perceber de que forma os objetivos definidos foram alcançados, bem como as conclusões que a partir daí podem ser retiradas. O primeiro objetivo geral pretendeu “compreender as representações e práticas dos educadores de infância de um agrupamento de escolas em torno da supervisão pedagógica entre pares”, sendo que o segundo passou por “conceber um plano de ação para a implementação de uma metodologia de supervisão pedagógica entre pares”.

A recolha de dados, e posterior confronto e análise, permitiu compreender quais são as perceções das educadoras de infância deste agrupamento em relação à supervisão pedagógica. Como foi referido anteriormente, existem algumas dificuldades ao nível da concetualização, devido à inexistência de experiências em supervisão pedagógica entre pares. Em todos os discursos, mesmo sem serem questionadas sobre o tema diretamente, abordavam a observação de aulas em contexto de avaliação de desempenho docente como a estratégia de supervisão entre pares na qual tinham participado. Todos os momentos que as docentes identificaram como supervisão, não se assumiam como processos de acompanhamento e monitorização, não tinham a intencionalidade de supervisionar as práticas e não reuniam as características indispensáveis da supervisão pedagógica: assegurar e promover a qualidade das ações e do desenvolvimento profissional dos sujeitos que as realizam, constituindo-se como um “processo interativo, estimulador de ambientes de desenvolvimento” (Alarcão & Canha, 2013, p. 65).

Importa também realçar e diferenciar as duas concretizações que pode assumir a supervisão pedagógica: a inspetiva e a formativa. No caso da primeira, assume contornos de fiscalização e de controlo, em alguns casos até com algum tipo de punição ou consequência. Por sua vez a supervisão formativa assenta, sobretudo, em processos de desenvolvimento dos indivíduos a partir de estratégias que promovam a reconstrução do saber, de forma colaborativa entre

supervisor e supervisionado. No caso deste estudo, houve uma clara associação da supervisão a práticas de avaliação, sempre relacionadas com a progressão da carreira docente, onde após a observação de uma aula/ atividade planeada, não existia qualquer tipo de feedback sobre a mesma, ou seja, era uma avaliação que não possibilitava ao observado nenhum tipo de reflexão ou melhoria, não havendo posteriormente um reinvestimento das aprendizagens no dia-a-dia e, como tal, não potenciava a transformação da prática dos educadores de infância, que é o objeto da supervisão pedagógica. Neste tipo de prática, a supervisão e a avaliação não cumprem o seu papel: promover a mudança e melhorar a realidade, pela inexistência de feedback nos diferentes momentos avaliativos.

Ao longo do processo de recolha de dados, através da interação que foi possível estabelecer devido à opção pelas entrevistas individuais, foi perceptível que a larga maioria das docentes que integraram o estudo reconhecem a importância da supervisão pedagógica e da sua implementação em contexto educativo, seja ao nível da melhoria das suas práticas pedagógicas, dos seus efeitos na melhoria dos resultados, aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas também em relação ao seu desenvolvimento profissional.

Neste âmbito, importa ainda reforçar o papel do supervisor, que não tem apenas competências de observação de comportamentos ou da interação crianças/ educador/ meio. A supervisão inclui também estratégias de mediação que visam facilitar e alargar as capacidades reflexivas dos docentes, bem como os seus modos de compreensão.

Em termos gerais é possível concluir que das várias educadoras que participaram neste estudo de caso, a sua maioria mostrou-se predisposta para abraçar a experiência de implementar práticas de supervisão pedagógica no agrupamento de escolas, o que por si só já é um ótimo presságio. O facto de a coordenadora de departamento também ter demonstrado abertura e se mostrar receptiva a esta possível operacionalização, demonstra que pode vir a ser um projeto de sucesso.

Apesar do que foi referido, e sendo que nem todos os educadores participaram ativamente no estudo, ao nível da recolha de informações, haverá educadores que poderão não ter a mesma abertura ou disponibilidade para integrar este projeto. Assim, o plano de ação que a

seguir se apresenta poderá revelar-se fundamental para possibilitar a reconstrução do conhecimento em torno da supervisão pedagógica, bem como o reconhecimento da sua utilidade nas suas práticas profissionais. O plano de ação, que se espera que assuma contornos flexíveis e participativos, tem como objetivo promover o envolvimento dos docentes de forma ativa, para que seja um processo conjunto e, como tal, mais significativo para todos.

A partir deste plano de ação, a operacionalização de práticas de supervisão pedagógica no departamento de educação pré-escolar irá permitir um diagnóstico das necessidades e dificuldades reais dos educadores de infância para que, a partir desse levantamento, haja uma comunicação com o centro de formação do agrupamento para que sejam dadas respostas aos problemas encontrados, através do planeamento de ações de formação adequadas à realidade. Esta é uma das grandes dificuldades que se encontra nos agrupamentos de escolas, cujos centros de formação muitas vezes não fazem um levantamento das necessidades reais, já que as propostas de formação, por vezes, surgem de acordo com formadores disponíveis e não tanto pelo diagnóstico de necessidades, sendo que os planos de formação de alguns centros de formação se tornam redutores e repetitivos, com temáticas gerais que não se ajustam às necessidades específicas de cada departamento.

Ao serem proporcionadas ações de formação sobre supervisão pedagógica, ir-se-ia permitir que os educadores de infância pudessem ter acesso a respostas formativas efetivamente úteis, obtendo assim a ajuda necessária ao alcance dos seus objetivos, que se resumem na melhoria da qualidade educativa. Assim, a supervisão pedagógica entre pares, para além de apoiar os docentes na reconstrução do seu saber pedagógico, permitirá que o centro de formação possa adequar o seu plano formativo, ajustando-o a necessidades reais.

Apesar do referido, o plano de ação que a seguir se apresenta não se cinge apenas à formação e à observação enquanto estratégia privilegiada de supervisão entre pares. O grande objetivo deste plano de ação passa pela dinamização de uma comunidade de prática, enquanto espaço e tempo de partilha, confronto, melhoria e transformação educativa, pelo que de seguida será feita a apresentação deste plano de ação.

5. CAPÍTULO V: PLANO DE AÇÃO

Os resultados analisados no capítulo anterior permitem-nos perceber que a implementação de uma metodologia de supervisão pedagógica entre pares é uma necessidade do departamento, havendo predisposição das docentes para que isso aconteça. Partindo deste pressuposto foi traçado o plano de ação que a seguir se apresenta, estando dividido em diferentes fases que importa, primeiramente, explicitar.

1ª Etapa: Apresentação dos resultados do estudo

A finalização e apresentação deste estudo de caso termina com o início deste plano de ação, cuja primeira etapa passa pela apresentação dos resultados alcançados a partir deste estudo. Assim, pretende-se que as conclusões a que se chegou com o desenvolvimento deste projeto sejam partilhadas com a direção do agrupamento, para lhes dar conhecimento acerca das necessidades detetadas e para que o mesmo possa ser validado, bem como autorizada a sua implementação, caso este órgão de gestão o considere pertinente. Após autorização do diretor, o plano poderá ser igualmente apresentado ao conselho pedagógico. Apesar de ser um plano de ação que incide diretamente no departamento da educação pré-escolar, prevê-se a possibilidade de existência de uma articulação interdepartamental e, como tal, torna-se pertinente que os vários coordenadores de departamento tenham conhecimento sobre este plano, podendo ser reaplicado noutros departamentos caso assim o considerem, com os devidos ajustes à especificidade da docência em cada nível educativo.

Este plano de ação tem um grau de flexibilidade que lhe permite ser ajustado e até reconstruído em conjunto com a direção do agrupamento, para que a sua implementação seja facilitada e, simultaneamente, o mais adaptada possível à realidade do contexto.

Ainda nesta primeira etapa pretende-se fazer a mesma apresentação junto dos educadores de infância que integram o departamento da educação pré-escolar, quer em relação aos resultados do estudo, como relativamente ao plano de ação. Quanto a este último, pode ser alvo de algumas reformulações, principalmente ao nível das datas propostas, para que os

educadores de infância possam avaliar as datas e definir outras que façam mais sentido, uma vez que há alturas do ano, pelas dinâmicas dos jardins-de-infância e pelo cumprimento dos planos anuais de atividades, em que se torna mais difícil a implementação de atividades ou projetos nos estabelecimentos.

2ª Etapa: Formação Contínua

Planeamento da Formação

Tendo por base o diagnóstico de necessidades, que se concluiu anteriormente, ao nível da formação em supervisão pedagógica, a segunda etapa passa pela conceção de uma ação de formação destinada aos educadores de infância que integram o departamento da educação pré-escolar deste agrupamento, que se intitula “Supervisão Pedagógica: da teoria à prática”. O principal objetivo desta ação formativa passa por dotar os educadores com conhecimentos sobre supervisão pedagógica, antes de iniciar a implementação de uma metodologia de supervisão pedagógica entre pares. A partir das dificuldades detetadas, pretende-se desconstruir conceções e reconstruir o conceito e a abrangência da supervisão pedagógica, dotando os educadores com um conhecimento mais aprofundado sobre supervisão, procurando-se assumir uma perspetiva de articulação entre aquilo que é a teoria da supervisão e a realidade deste departamento da educação pré-escolar.

Esta ação de formação, concebida e planeada pelo mestrando, enquanto formador certificado pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua, no domínio da supervisão pedagógica, será apresentada à direção do agrupamento e ao Centro de Formação do agrupamento de escolas, para que o seu pedido de acreditação seja feito atempadamente. Esta formação poderá ser concebida e dinamizada pelo mestrando, tornando-a numa resposta efetiva às necessidades dos educadores do agrupamento.

Ação de formação

Após a apresentação do plano de ação, os docentes da educação pré-escolar poderão frequentar uma ação de formação para que melhorem as suas competências em supervisão. Esta ação de formação ainda não tem um número de horas definido, contudo, também não

se pretende que seja uma ação que se prolongue no tempo, de modo a que os docentes não fiquem desmotivados por ser uma ação de formação desgastante. Apesar do enquadramento teórico que deverá fazer parte, pretende-se partir de exemplos práticos para que se reconstrua a teoria, de forma a motivar os educadores para a modalidade formativa. No final desta ação de formação, pretende-se que os educadores de infância adquiram conhecimentos que lhes permitam estarem mais conscientes e preparados para a implementação de uma metodologia de supervisão pedagógica entre pares no departamento.

3ª Etapa: Metodologia a adotar nas práticas de supervisão

Após a frequência da ação de formação, o departamento da educação pré-escolar deverá reunir com o objetivo de definir uma metodologia de supervisão que se enquadre com os horários, rotinas e planeamento dos educadores de infância, bem como deverão proceder à elaboração de instrumentos que sejam utilizados como suporte à supervisão (caso considerem viável). O formando terá uma metodologia planeada em caso de necessidade, mas pretende-se que, idealmente, esta seja concebida pelo grupo de educadores de infância, para envolvê-los no processo, fazendo com que possa assumir-se como uma dinâmica mais significativa e que todos gostem de participar.

Esta é uma etapa predominantemente prática, onde os educadores de infância irão operacionalizar a metodologia de supervisão pedagógica no seu dia-a-dia profissional. No projeto de supervisão que vier a ser definido com os educadores de infância, não se pretende que seja uma metodologia desgastante.

A observação de atividades pelos educadores supervisores irá existir, mas será acompanhada por um momento reflexivo antes da ação e após a ação, para que haja de facto um reinvestimento das aprendizagens no dia-a-dia com as crianças. É a existência desta reflexão que irá diferenciar 'supervisão' de 'observação de aulas' no âmbito da progressão da carreira docente até porque, "à luz de uma visão transformadora da supervisão (...), a observação de aulas assume a função principal de problematizar práticas e possibilidades no âmbito da pedagogia" (Vieira & Moreira, 2011, p. 39). Assim, espera-se que seja através do confronto de ideias, de práticas e da reflexão sobre ambas, que o conhecimento seja reconstruído (Vieira,

1993; Alarcão, 2001; Alarcão & Tavares, 2010; Amaral, 2019), sendo este o principal objetivo desta implementação: que as práticas docentes sejam mais fundamentadas e se repense no impacto que as ações dos educadores têm no desenvolvimento das crianças.

Neste agrupamento, cada jardim de infância tem, pelo menos, um educador de infância que não assume a titularidade de grupo, pelo que nos momentos de observação de atividades/ aulas o grupo ficaria assegurado por outro educador, que fará a substituição do educador supervisor que tem de se deslocar a outra sala ou jardim de infância.

O horário do docente tem contemplado, por norma, algum tempo semanal ou quinzenal para o trabalho colaborativo. Contudo, este tempo muitas vezes não é utilizado para um trabalho verdadeiramente colaborativo. Então, aquilo que se pretende é rentabilizar efetivamente as horas semanais destinadas a este trabalho e dinamizar grupos de estudo e aprofundamento entre os educadores do agrupamento. Para que haja uma maior diversidade nos elementos e um compromisso maior, os grupos devem incluir educadores dos diferentes jardins de infância. Nestas sessões, os grupos deverão investigar temas sobre os quais tenham dificuldades ou outros que pretendam aprofundar os seus conhecimentos científicos, por exemplo: modelos curriculares; avaliação das aprendizagens; organização do currículo, entre outros. No final, os resultados (conseguidos até ao momento) poderão ser apresentados na última reunião de departamento de cada período, para que o conhecimento possa ser disseminado.

4ª Etapa: Criação de uma comunidade de prática

Esta etapa assume-se como uma proposta transversal a toda a metodologia de supervisão pedagógica. Mais do que um grupo profissional que se reúne com uma obrigatoriedade, pretende-se, antes de tudo, desconstruir as conceções destes educadores em relação à supervisão pedagógica. Pela análise dos resultados anteriores, a supervisão pedagógica é ainda muito encarada como uma metodologia formal associada à ADD. Para que esta conceção possa ser desconstruída, é fundamental assumir a supervisão pedagógica entre pares com um caráter formativo e construtivo, mais informal, até, que permita aos educadores encará-la sem o peso que lhe é normalmente associado. Assim, tendo por base

esta perspectiva, pretende-se que esta metodologia apresentada tenha como principal objetivo transformar um departamento (formal) numa comunidade de prática (Wenger, 1998), de modo que os docentes possam reconstruir as suas conceções de supervisão pedagógica e se identifiquem mais com uma metodologia assente na melhoria das práticas educativas. Esta comunidade estará assente em princípios de partilha e colaboração entre docentes, de modo que as experiências, as práticas e o saber sejam valorizados e partilhados.

A metodologia envolve: a escolha dos momentos mais apropriados para concretizar as observações, considerando as reuniões pré e pós observação, bem como a própria planificação curricular; a criação de 'encontros pedagógicos' em grupos de afinidade (Gee, 2001) que se constituam como verdadeiras comunidades de prática (Wenger, 1998), para apresentação e discussão de temas pertinentes face às necessidades diagnosticadas nas etapas anteriores e para a disseminação de boas práticas.

Tendo em conta a resistência que existe ao nível da supervisão, não se pretende com este plano de ação insistir em práticas que estejam desgastadas e nas quais nem sempre os educadores acreditem. Assim, procurar-se-á que o número de observações seja flexível, de modo que possa ser ajustado ao longo do ano letivo de acordo com as dificuldades e/ ou necessidades sentidas pelos educadores. É fundamental que se criem condições e que se interiorize um espírito de abertura, que, em conjunto, promovam nos educadores a vontade de se proporem ser observados pelos seus pares, a fim de recolherem um segundo olhar sobre as situações de aprendizagem proporcionadas às crianças.

Pretende-se também a criação de grupos de partilha e discussão, que têm como objetivo possibilitar a troca de ideias, de saberes, de perspectivas, de certezas e também de dúvidas pedagógicas, pelos educadores do departamento da educação pré-escolar. Estes encontros, que poderiam acontecer com uma periodicidade mensal, promoveriam a apresentação e discussão de práticas, bem como de temáticas que fossem do interesse dos educadores ou, pelo contrário, se assumissem como uma necessidade que foi sendo diagnosticada pela observação de atividades entre pares.

Nestas sessões, ao longo do ano letivo, vários educadores poderão ser responsáveis por assumirem a liderança de uma sessão e fazer uma apresentação para os restantes sobre um tema previamente definido em grupo. Em jeito de exemplo, em alguns casos poderá ser o relato de uma prática de qualidade na educação pré-escolar por esse educador ou então, alguma apresentação sobre algum tema em que algum colega se sinta confortável em explorar (metodologia de trabalho de projeto; trabalho experimental; jogo dramático e teatro; *etc.*).

Nestes momentos, poderá ainda potenciar-se uma articulação com outros níveis educativos. A partir do 2º ciclo, os docentes são especializados em áreas científicas específicas (Ciências, Educação Física, Artes Visuais, Matemática, *etc.*), podendo ser úteis no apoio à reconstrução do conhecimento científico dos educadores. Se os educadores sentirem dificuldades na implementação de atividades no domínio da educação física, então poderá ser interessante estabelecer uma parceria com algum colega do agrupamento, para que possa contribuir com o seu conhecimento e reflexão para a melhoria das práticas dos educadores de infância na implementação de atividades de educação física com crianças pequenas. Um outro exemplo, caso os educadores sintam dificuldade no preenchimento dos documentos da EMAEI, poderá ser importante o estabelecimento de uma articulação com essa equipa para que participem num destes encontros para apoiar os educadores de infância e esclarecer dúvidas que tenham surgido. Assim, além do carácter horizontal que a supervisão entre pares promove (Alarcão e Tavares, 2010), pretende-se fomentar a existência de encontros interdepartamentais, deixando de lado a lógica de uma supervisão vertical que consiste num “mero controlo e vigilância que se afasta de uma regulação pedagógica auto-formativa, reflexiva, colaborativa e transformadora” (Amaral, 2019, p. 45).

Estas sessões poderão servir também para que seja um momento reflexivo em torno das observações de práticas que foram sendo feitas, para que os educadores tenham um momento para que possam, em conjunto com os seus pares, trocar ideias e perspetivas, confrontar opiniões, discutir pontos de vista, falar sobre os entraves, as dificuldades e obstáculos que encontraram, com o objetivo de melhorar a sua ação pedagógica com as crianças através do olhar e da colaboração do outro.

5ª Etapa: Avaliação da implementação do plano de ação e perspectiva de continuidade no ano letivo seguinte

A supervisão pedagógica é uma metodologia que apenas tem sentido se houver um reinvestimento na prática pedagógica das aprendizagens que são feitas durante os processos de supervisão. Só faz sentido envolver estes educadores numa metodologia deste género, operacionalizar estratégias e instrumentos de supervisão, se houver tempo e espaço para que durante o processo, e no seu final, seja feito um levantamento das necessidades sentidas. O objeto da supervisão pedagógica é a prática educativa dos docentes, sendo que a sua consequência deverá passar pela melhoria dessas práticas e dos resultados ao nível da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Assim, aquilo que se pretende no final do ano letivo, é que seja feito um levantamento das principais dificuldades e necessidades sentidas pelos educadores de infância, diagnosticadas a partir do processo de supervisão implementado. De entre as várias necessidades, os educadores deverão definir aquelas que são prioritárias para que na organização dos grupos de partilha, estudo e reflexão do ano letivo seguinte, os educadores possam fazer o planeamento das ações tendo em conta este balanço do trabalho desenvolvido, com reestruturação da sua continuidade tendo em conta a sua melhoria. Paralelamente, e não menos importante, as prioridades de intervenção poderão ser entregues ao Centro de Formação para que, no ano seguinte, o mesmo possa oferecer no seu plano anual de formações, respostas formativas às necessidades específicas dos educadores de infância, adequadas à realidade.

Este plano de ação é contínuo e pode repetir-se enquanto os educadores de infância considerarem que é uma metodologia importante para o desenvolvimento das suas práticas, para a melhoria dos resultados das crianças e para o seu desenvolvimento profissional. A manter-se esta operacionalização, os supervisores e supervisionados devem alternar entre si para que ao longo dos anos a supervisão não aconteça com as mesmas pessoas.

De seguida, apresenta-se a Tabela 7, que sintetiza este plano de ação, tendo em conta as estratégias, os objetivos, a operacionalização e a calendarização.

Tabela 7: Síntese do plano de ação/ cronograma.

Estratégia	Objetivos	Operacionalização	Calendarização
Apresentação dos resultados do estudo	Dar a conhecer os resultados e o plano de ação à direção do agrupamento e aos órgãos de gestão intermédia.	Apresentação dos resultados do estudo e do plano de ação à direção do agrupamento e, tendo a aprovação do diretor, ao conselho pedagógico. Recolha de sugestões de melhoria para uma melhor adequação do plano de ação aos seus destinatários.	Final de julho/ início de setembro de 2023
	Dar a conhecer os resultados e o plano de ação no departamento da educação pré-escolar.	Informação sobre os resultados do estudo e subsequente plano de ação (que se pretende implementar), na primeira reunião do departamento da educação pré-escolar, a realizar-se no início do próximo ano letivo.	Início de setembro
Formação contínua	Planear uma ação de formação que promova a reconstrução do conceito de supervisão pedagógica por parte dos docentes do agrupamento.	Criação de uma ação de formação intitulada “Supervisão Pedagógica entre pares: da teoria à prática”. Após ser apresentada ao centro de formação, será submetida para certificação pelo CCPFC e, posteriormente, divulgada para que os docentes interessados se possam inscrever.	Início de setembro
	Capacitar os docentes do departamento de educação pré-escolar com conhecimentos e competências em supervisão pedagógica.	Os educadores terão oportunidade de frequentar a ação de formação aprovada, para que desconstruam os seus conceitos de supervisão pedagógica e os possam reconstruir em simultâneo com a definição das práticas a operacionalizar ao longo do ano letivo.	Outubro/ novembro

<p>Metodologia a adotar nas práticas de supervisão</p>	<p>Definir uma metodologia de supervisão pedagógica para ser implementada no departamento de educação pré-escolar do agrupamento.</p>	<p>Apresentação da metodologia de supervisão pedagógica planeada durante a formação concretizada.</p> <p>Recolha do contributo dado por todos os membros do departamento para uma melhor adequação do plano aos seus destinatários.</p> <p>Elaboração dos instrumentos de recolha de informação, que servirão de suporte às práticas de supervisão.</p> <p>Planeamento dos ciclos de supervisão e dos encontros entre os membros envolvidos.</p>	<p>Dezembro</p>
<p>Criação de uma comunidade de prática</p>	<p>Promover a criação de uma rede de apoio interno;</p> <p>Fomentar a partilha do conhecimento e de práticas;</p> <p>Potenciar o desenvolvimento da profissionalidade docente de cada educador;</p> <p>Valorizar o contributo individual para a reconstrução da identidade profissional, quer individual, quer no coletivo (da própria comunidade de prática).</p>	<p>Desenvolvimento de processos de colaboração interpares através da partilha de saberes e de experiências.</p> <p>Estabelecimento de dinâmicas tendo em conta as características do próprio grupo (comunidade de prática): os membros mais experientes (<i>oldtimers</i>) reúnem melhores condições para, num primeiro momento, apoiarem os colegas que necessitem de maior acompanhamento (<i>newcomers</i>). Ao longo do ano letivo, as dinâmicas vão evoluindo conforme o desenvolvimento dos membros da comunidade.</p> <p>Agendamento de reuniões com uma periodicidade mensal para promover a reflexão partilhada, monitorizar o processo e decidir acerca das dinâmicas seguintes tendo em conta a evolução da própria comunidade.</p>	<p>De dezembro/ 2023 a julho/ 2024</p>

		Ponderação do agendamento de reuniões interdepartamentais para desenvolver estratégias de articulação curricular (horizontal e/ ou vertical).	
Avaliação do plano de ação	<p>Avaliar a operacionalização do plano de ação;</p> <p>Perspetivar a sua continuidade no ano letivo seguinte.</p>	<p>Realização de uma análise SWOT (com a participação de todos os intervenientes) para avaliar as dinâmicas estabelecidas e o impacto das mesmas do desenvolvimento da profissionalidade dos membros da comunidade de prática.</p> <p>Inferir acerca da reconstrução da identidade profissional dos intervenientes e reformular o plano de ação tendo em vista o ano letivo 2024/2025. Ponderar a disseminação deste plano de ação junto de outros departamentos do agrupamento.</p>	Junho/julho

NOTA: esta metodologia de supervisão pode recomeçar no ano letivo seguinte, sendo que devem ser alterados os supervisores e supervisionados para que haja uma maior abrangência nas experiências vivenciadas

6. ENTRE O QUE PENSO, O QUE FAÇO E AQUILO QUE TU VÊS.

A supervisão pedagógica é um processo que permite que educadores e professores possam confrontar as suas conceções sobre o ensino, sobre a aprendizagem e sobre pedagogia, enquanto repensam as suas práticas educativas e a sua forma de estar e agir na profissão. Implementar estratégias de supervisão pedagógica entre pares, assentes na observação e na reflexão colaborativa, promove a reflexão dos educadores de infância sobre a sua prática educativa antes, durante e após a ação.

Antes da ação, quando um educador prevê dinamizar alguma atividade com as crianças, existe sempre um planeamento da prática educativa, quer esteja registado num documento para esse efeito ou no pensamento do educador. A conceção que este profissional tem na sua mente sobre o desenvolvimento dessa atividade é muito própria e está assente no conhecimento que tem do grupo, do contexto e da sua forma de trabalhar. Após a implementação da ação, nem sempre os educadores têm disponibilidade e capacidade para refletirem sobre o que aconteceu: Será que correu bem? O que é que correu mal? As crianças estiveram envolvidas? Demonstraram bem-estar? A atividade alcançou os seus objetivos? Houve aprendizagem? O que poderia ter sido feito para melhorar?

O desempenho de funções docentes é um percurso muitas vezes solitário, onde cada profissional se centra na sua prática educativa e na sua visão da mesma. Quando um educador de infância se envolve nas suas tarefas, nem sempre consegue ter uma visão distanciada sobre aquilo que faz ou uma perspetiva crítica sobre a sua ação pedagógica. A reflexão sobre aquilo que fazemos promove o pensamento sobre as nossas ações e pode levar à transformação das práticas e à melhoria da qualidade do nosso trabalho com as crianças. É um facto que nem todos têm esta capacidade reflexiva, mas é fundamental que exista e que seja promovida.

A supervisão pedagógica entre pares permite o confronto entre perspetivas, possibilitando que o supervisor observe aquilo que é feito com uma visão alargada e, a partir daí, promova a desconstrução e a reflexão sobre aquilo que o educador observado fez. É o confronto da sua perspetiva anterior à observação, com aquilo que realmente fez durante a sua ação, que fará este educador evoluir e melhorar o seu desempenho profissional.

“Entre o que penso, o que faço e aquilo que tu vês” foi o título que deu origem a este projeto e encara os processos educativos numa lógica de colaboração entre pares, procurando-se que nas escolas se deixe a cultura solitária do individualismo, para uma cultura solidária assente em parcerias com os outros. É esta colaboração que irá potenciar práticas educativas mais conscientes, diferenciadas e de maior qualidade que, ao serem disseminadas através de encontros promovidos para o efeito, possam enraizar-se nas práticas diárias de cada vez mais docentes, contribuindo, assim, para a reconstrução da identidade profissional docente, individual e coletiva (Owens, Robinson & Smith-Lovin, 2010; Lopes, 2007).

Os educadores de infância, quando implementam atividades com as crianças, definem previamente o seu planeamento (“o que penso”). Durante a sua execução conseguem ter uma visão sobre a mesma e sobre como correu (“o que faço”). Mas quando a atividade é observada por alguém externo com um olhar neutro, pode existir uma visão diferente sobre aquilo que realmente acontece (“aquilo que tu vês”), uma «super-visão».

É este confronto com as perspetivas, com as certezas e com as dúvidas de cada um que se pretende com o plano de ação aqui apresentado. A consciência sobre a motivação, o bem-estar, o envolvimento, a aprendizagem ou mesmo sobre o desenvolvimento das crianças, é diferente consoante a posição que cada um ocupa, seja de observador ou de observado. Mas a visão que o outro tem sobre aquilo que cada um faz, pode assumir um potencial transformador que impulsiona o desenvolvimento profissional dos educadores, bem como a melhoria da qualidade das práticas com as crianças.

A implementação de estratégias que possibilitem a criação e o desenvolvimento de uma verdadeira comunidade de prática, fará com que os educadores de infância pratiquem aquilo que há anos procuram ensinar às crianças: o gosto por aprender.

Num mundo em constante mudança e num sistema educativo em evolução, o entusiasmo pela aprendizagem deve estar presente nas crianças e nos adultos que as educam.

Entre o que penso, o que faço e aquilo que tu vês, poderá nascer a transformação da escola!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* (1ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Alaíz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas: pensar e praticas*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento* . Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (2001a). Do olhar supervisoivo ao olhar sobre supervisão. Em Rangel, M., Luna, E., Alarcão, I. & Ferreira, N., *Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas*. Campinas: Papyrus Editora.
- Alarcão, I. (2001b). *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Um contexto de desenvolvimento dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física: a perspetiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Alvez, M., & Flores, M. (2011). *Trabalho docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. Em J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-233). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de Caso na Investigação em Educação. Em J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 121 - 143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, M. M. (2019). *Supervisão Pedagógica, Avaliação e eficácia das escolas*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2008). *A Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnes, B. (2000). *Understanding agency: Social theory and responsible action*. London: Sage Publications.
- Bendle, M. F. (2002). *The crisis of "identity" in high modernity*. British Journal of Sociology. London School of Economics and Political Science, Routledge Journals, pp. 1-18.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, M. I., Batista, P., Graça, A. (2016a). *A identidade do professor: desafios colocados pela globalização*. Revista Brasileira de Educação, pp. 371-390.
- Cardoso, M. I., Batista, P., Graça, A. (2016b). *Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática supervisionada*. Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 125-145.
- Castells, M. (1997). *The power of identity*. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Day, C. (1999). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2009). *Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural*. Revista ELO – Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda - n.º 16, 19-24.
- Fialho, I. (2021). Supervisão da prática letiva. Percursos de formação colaborativa. *Supervisão e Desenvolvimento Profissional Docente* (pp. 38-48). Lisboa: Universidade Aberta.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). *Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica*. Currículo sem fronteiras, pp. 5-16.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas educativas: para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *A Educação e a Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Garmston, R., Lipton, L., & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. Em Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores II: Da organização à Pessoa* (pp. 17 - 132). Porto: Porto Editora.

- Gaspar, M. I., Carlos, A., Lamy, F., Seabra, F., Masseno, L., Silva, P., Henriques, S. (2019). *Supervisão: Modelos e processos*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). *A supervisão Pedagógica: significados e operacionalização*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, pp. 29-57.
- Gee, J. P. (2001). *Identity as an Analytic Lens for Research in Education. Review of Research in Education* (pp. 99-125). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Harris, B. M. (2002). Paradigmas e Parâmetros da Supervisão. Em J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores II: Da organização à pesso* (pp. 133 - 223). Porto: Porto Editora.
- Henkel, K. (2017). *A categorização e a validação das respostas abertas em surveys políticos*. OPCampinas. Opinião Pública., pp. 786-806.
- Hohmann, M., & Wiikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kelly, P. (2006). *What is teacher learning? A socio-cultural perspective*. Oxford Review of Education, pp. 505-519.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leite, C. (1993). *Avaliar a Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lima, E. (2001). Um olhar histórico sobre a supervisão. Em M. Rangel, *Supervisão* (pp. 69-80). São Paulo: Papirus.
- Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação .
- Lopes da Silva, I. (1990). Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância. Em Estrela, A., *Formação de professores por competências - Projecto FOCO, uma experiência de Formação Contínua* (pp. 47-77). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, A. (2007). *La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas*. Profesorado – Universidade de Granada, v. 1. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. (pp. 1-25). Granada: Universidade de Granada.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Lisboa: Editorial Novembro.
- Mead, G. H. (1962). *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). *Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação*. Simpósio de Organização e Gestão Escolar, VII. Aveiro: Departamento de Educação - Universidade de Aveiro.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). *A participação guiada - coração da pedagogia da infância?* Em Revista Portuguesa de Pedagogia, vol. 38 (pp. 145-158). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Oliveira-Formosinho, J. (2020). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Barros-Araújo, S. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas considerações metodológicas*. Em Oliveira-Formosinho, J. (2008), *A escola vista pelas crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, & R. Gâmboa (2011), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11 - 45). Porto: Porto Editora.
- Owens, T. R.-L. (2010). *Three faces of identity*. *Annual Review of Sociology*, pp. 477-499.
- Parente, R. (2009). *Falar de Supervisão Pedagógica*. *Revista ELO*, n.º 16. Guimarães, pp. 125-136.
- Pedras, S., & Borges, F. (2016). *Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação*. *Revista Transmutare*, Curitiba, pp. 293-312.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Roldão, M. d. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Sachs, J. (2001). *Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes*. Journal of Education Policy, Routledge Journals, pp. 148-161.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco, CA: Jossey-Bass Publisher.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nóvoa, *Os Professores e a sua Formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Senge, P. (1992). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday.
- Silva, I. L. (1990). Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância. Em Estrela, A. (Org.) *Formação de professores por competências - Projecto FOCO. Uma experiência de Formação Contínua*, (p. 47-77). Lisboa: F.C. Gulbenkian
- Teixeira, I., Batista, P., Graça, A. (2018). *O papel do estágio na reconstrução da identidade profissional: a perspetiva dos atores*. . Novas Edições Acadêmicas.
- Teixeira, I., Diogo, F., & Duarte, P. (2018). Gestão curricular como prestação de serviço educativo . Em Viseu, S. , Almeida, A. P., Lopes, J. H., Neres, C. Cruz, & Pires, C., *Política e gestão da educação ibero-americana: tendências e desafios* (pp. 104-116). Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Trindade, V. (2007). *Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F., Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organisations*. Upper Saddle River, Prentice-Hall.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores. Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Contrato Coletivo de Trabalho entre a FNE e a CNE (2022-2024). Federação Nacional de Educação.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012, Série I, páginas 3340 – 3364.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A, páginas 5569 – 5572.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A, páginas 5572 – 5575.

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. Diário da República n.º 133/1997, Série I-A, páginas 2828 – 2834.

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. Diário da República n.º 98/1990, 1º Suplemento, Série I de 1990-04-28.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República n.º 37/2012, Série I, páginas 855 – 861.

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. Diário da República n.º 128/2015, Série I, páginas 4572 – 4572.

Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República n.º 166/2012, Série I, páginas 4758 – 4761.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A, páginas 670 – 673.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I.

APÊNDICES

- A- Consentimento informado solicitado ao diretor para a realização do estudo
- B- Consentimento informado solicitado às educadoras para a realização do estudo
- C- Questionário aplicado aos educadores de infância do departamento
- D- Guião da entrevista aplicada às educadoras de infância

A- Consentimento informado solicitado ao diretor para a realização do estudo

P.PORTO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Caro(a) Diretor(a),

O meu nome é Fábio Jorge Gonçalves Justo e sou Mestrando em Administração das Organizações Educativas, na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (ESE-PPorto). Nesse âmbito, pretendo desenvolver um estudo sob a temática "Das representações dos educadores de infância à implementação de práticas de supervisão pedagógica num departamento da educação pré-escolar", tendo escolhido para o efeito o Agrupamento de Escolas de Albufeira com o propósito de recolher os dados necessários para a execução do projeto.

A fim de concretizar a pesquisa, solicito consentimento para aplicar, durante o presente ano letivo, inquéritos por questionário, entrevistas e a realização de um focus group, com os educadores de infância que integram o departamento da educação pré-escolar deste agrupamento. Será garantida a confidencialidade e o anonimato a todos os intervenientes do processo. A participação no estudo é voluntária e o direito de desistência estará sempre salvaguardado. Gostaria, ainda, de lhe pedir o seu consentimento para a posterior publicação dos dados deste estudo em artigos ou reuniões científicas.

No caso de ser necessário algum esclarecimento adicional, estarei ao dispor através do email fabiogoncalvesj@gmail.com.

Agradeço desde já a sua compreensão e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

Fábio Jorge Gonçalves Justo

CONSENTIMENTO

Declaro que autorizo o mestrando Fábio Jorge Gonçalves Justo a aplicar inquéritos por questionário, entrevistas e a realização de um focus group, junto dos Educadores de Infância que integram o Departamento da Educação Pré-Escolar do Agrupamento de Escolas de Albufeira, autorizando o investigador do projeto a efetuar o registo áudio das entrevistas e das sessões de *focus group*, com permissão dos participantes, e consentindo-lhe a publicação dos dados desta investigação em artigos ou reuniões científicas.

Cidade, ___ de outubro de 2022

O Diretor

B- Consentimento informado solicitado às educadoras para a realização do estudo

P. PORTO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Caro(a) Participante(a),

O meu nome é Fábio Jorge Gonçalves Justo e sou Mestrando em Administração das Organizações Educativas. Neste âmbito, pretendo desenvolver um estudo em torno "*Das representações dos educadores de infância à implementação de práticas de supervisão pedagógica entre pares num departamento da educação pré-escolar*", com o propósito de compreender as perceções dos educadores sobre esta temática. Durante este estudo, pretendo realizar uma entrevista que tem como objetivo recolher informações e dados para o projeto.

Todos os intervenientes do processo têm a garantia de anonimato e de confidencialidade, uma vez que serão utilizados códigos para a referência das diferentes situações. A participação no estudo é voluntária e o direito de desistência estará sempre salvaguardado. Gostaria, ainda, de lhe pedir o seu consentimento para a posterior publicação dos dados deste estudo em artigos ou reuniões científicas. Para algum esclarecimento adicional, estarei ao dispor através do mail fabiogoncalvesj@gmail.com.

Agradeço desde já a sua compreensão e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

Fábio Jorge Gonçalves Justo

Autorização

Aceito participar voluntariamente no estudo sob a temática "*Das representações dos educadores de infância à implementação de práticas de supervisão pedagógica entre pares num departamento da educação pré-escolar*", autorizando o investigador do projeto a efetuar o registo áudio da entrevista, e consentindo-lhe a publicação dos dados deste estudo em artigos ou reuniões científicas.

Cidade, ____ de março de 2023

(Assinatura)

C- Questionário aplicado aos educadores de infância do departamento

Educadores de Infância do Agrupamento

No âmbito do mestrado em Administração das Organizações Educativas e do projeto que está a ser desenvolvido em torno da temática da supervisão pedagógica entre pares, no qual alguns docentes participaram, o presente inquérito por questionário tem como objetivo fazer a recolha de algumas informações dos docentes sobre o tempo de serviço e experiência, para que possa fazer uma caracterização real dos docentes da educação pré-escolar agrupamento.

O tratamento dos dados recolhidos serão tratados de forma anónima na elaboração do projeto.

1- Nome: *

A sua resposta

2- Tempo de serviço docente: *

- Menos de 5 anos de serviço
- Entre 5 e 14 anos de serviço
- Entre 15 e 24 anos de serviço
- Entre 25 e 35 anos de serviço
- Mais de 35 anos de serviço

3- Há quantos anos exerce funções no agrupamento? *

A sua resposta

4- Há quantos anos exerce funções no mesmo jardim-de-infância? *

A sua resposta

5- Que funções exerce atualmente? *

- Educadora titular de grupo
- Educador/a de apoio PLNM
- Coordenação de departamento
- Artigo 79º - Dispensa da componente letiva

D- Guião da entrevista aplicada às educadoras de infância

Guião de entrevista – Educadoras de Infância

A presente entrevista surge no âmbito do desenvolvimento do projeto de mestrado, que explora a temática da supervisão pedagógica entre pares na educação pré-escolar. Os dados recolhidos serão utilizados apenas nesta investigação, e em nenhum momento será revelada a identidade dos participantes no projeto. Antes de iniciar a entrevista devo informar que a mesma será gravada, pelo que gostaria de saber se autoriza a gravação da mesma.

Agradeço a autorização e começamos com a primeira pergunta.

1. Há quantos anos exerce funções enquanto educadora de infância? Há quantos anos neste agrupamento?
2. Na sua perspetiva, o que é a supervisão pedagógica?
3. O que entende por supervisão pedagógica entre pares? Já alguma vez fez supervisão pedagógica entre pares?
4. No presente ano letivo, foi já realizada alguma forma de supervisão e/ou está prevista até ao final do ano?
5. Considera importante haver práticas de supervisão neste agrupamento? Porquê?
6. Estudos realizados acerca de práticas de supervisão entre pares apontam para a resistência evidenciada por uma grande maioria de docentes, uma vez que relacionam as referidas práticas de Supervisão Pedagógica com a Avaliação do Desempenho Docente. O que pensa acerca disso?
7. Considera importante implementar uma metodologia de supervisão pedagógica entre pares? Porquê?
8. Se lhe pedisse para colocar vantagens e desvantagens (da supervisão ente pares) em dois pratos de uma mesma balança, o que colocaria em cada um deles?
9. Em relação à crítica em contexto profissional, considera que os educadores sabem lidar com a crítica em contexto profissional? De que forma?
10. Em síntese, encontra vantagens nestas práticas de supervisão entre pares para a melhoria da formação das crianças? E da qualidade do serviço que prestam?
11. E para o desenvolvimento profissional dos educadores, considera importante a existência de mecanismos de supervisão pedagógica entre pares?
12. Gostaria de acrescentar algo que ainda não tenha tido oportunidade de dizer?

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

**Entre o que penso, o que faço e aquilo que
tu vês.**

Fábio Jorge Gonçalves Justo

