



**A supervisão pedagógica na educação pré-escolar e o seu papel
nas práticas pedagógicas dos educadores de infância de carreira**

Oswaldo Filipe da Silva Moreira

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Supervisão
Pedagógica

2021

A supervisão pedagógica na educação pré-escolar e o seu papel nas práticas pedagógicas dos educadores de infância de carreira

Oswaldo Filipe da Silva Moreira

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica

Dissertação orientada pela Professora Doutora Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges

2021

A investigação realizada no âmbito desta Dissertação de Mestrado está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - Laboratório de Educação a Distância e eLearning¹ (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



A investigação realizada no âmbito desta Dissertação de Mestrado insere-se no tema de investigação A. Supervisão e Desenvolvimento Profissional, do Mestrado em Supervisão Pedagógica

¹ <https://lead.uab.pt>

Resumo

A supervisão pedagógica é um tema muito falado nas escolas, corredores e salas de professores e atualmente é assumida como o epicentro do desenvolvimento profissional dos professores ou aspirantes a professores. O impacto que as opiniões que os professores têm sobre a supervisão pedagógica e sobre os seus intervenientes, como é caso do supervisor pedagógico, poderá influenciar o desenvolvimento da prática pedagógica destes professores. Inicialmente a supervisão era sinónimo de fiscalização e controlo, e não era muito aceite no seio da classe docente, existindo como aponta Vieira (1993) alguma resistência quanto à sua aceitação, pois o conceito “supervisão” era associado a conceitos como “chefia”, “crítica”, “vigia” e “autoritarismo”. Segundo Alarcão e Tavares (2010, p.3), o termo “supervisão” “evocava conotações de poder e de relacionamento socioprofissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto formativas”. Nos dias de hoje a supervisão assume um carácter mais abrangente e global, abarcando a escola como um todo, ou seja,

O objectivo da supervisão que agora redefinimos, aponta assim para o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação dos novos agentes.

(Alarcão & Tavares, 2003: 144-45).

É neste contexto que a ação do supervisor orienta e capacita outros professores para melhorarem as suas práticas contribuindo para as transformações que as escolas necessitam respondendo aos desafios dos novos jovens. O estudo empírico tem como objetivo apreender as perspetivas que educadores de infância da Região do Algarve a lecionar em Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da Rede Pública têm sobre a supervisão pedagógica e o seu papel nas suas práticas pedagógicas. Foram 56 os educadores que preencheram o questionário online. Este estudo, de carácter exploratório e com um tratamento de dados descritivo, complementa a análise quantitativa com alguns dados sujeitos a análise qualitativa. Os dados foram recolhidos com recurso ao formulário eletrónico e foi realizada uma análise estatística descritiva, complementada por uma análise conteúdo que incidiu nas respostas às perguntas abertas do questionário adaptado a partir de Gaspar et al (2019).

Palavras chave: supervisão, supervisor, fiscalização, desenvolvimento profissional e educação pré-escolar.

Abstract

Pedagogical supervision is a topic widely spoken in schools, corridors and teachers' rooms and is currently assumed to be the epicenter of the professional development of teachers or aspiring teachers. The impact that the opinions that teachers have on pedagogical supervision and on their stakeholders, as in the case of the pedagogical supervisor, may influence the development of the pedagogical practice of these teachers. Initially, supervision was synonymous with inspection and control, and it was not widely accepted within the teaching class, as there is, as Vieira (1993) points out, some resistance regarding its acceptance, because the concept "supervision" was associated with concepts such as "leadership", "Criticism", "watchman" and "authoritarianism". According to Alarcão and Tavares (2010, p.3), the term "supervision" "evoked connotations of power and socio-professional relationship contrary to the values of respect for the human person and for their self-training capabilities". Nowadays supervision takes on a more comprehensive and global character, encompassing the school as a whole, that is,

The objective of supervision that we have now redefined, thus points to the qualitative development of the school institution and those who carry out their work in it to study, teach or support the educational function through individual and collective learning, including the training of new agents.

(Alarcão & Tavares, 2003: 144-45).

It is in this context that the supervisor's action guides and trains other teachers to improve their practices, contributing to the changes that schools need in response to the challenges of new young people. The empirical study aims to apprehend the perspectives that early childhood educators from the Algarve Region teach in School groups and non-grouped schools of the Public Network have on pedagogical supervision and their role in their pedagogical practices. 56 educators completed the online questionnaire. This exploratory study and with a descriptive data treatment, complements the quantitative analysis with some data subject to qualitative analysis. The data were collected using the electronic form and a descriptive statistical analysis was carried out, complemented by a content analysis that focused on the answers to the open questions of the questionnaire adapted from Gaspar et al (2019).

Keywords: supervision, supervisor, inspection, professional development and preschool education.

Dedicatória

Dedico este trabalho de investigação ao meu pai que nunca me abandonou e sempre me motivou para continuar e a nunca desistir dos objetivos a que me proponho.

Agradecimentos

Agradeço ao meu pai pela motivação e apoio que sempre incutiu em mim não deixando esmorecer a minha vontade para finalizar este percurso e a toda minha família pelo constante apoio e carinho, para que eu pudesse levar a bom porto esta caminhada.

Ao colega e professor Luís Simões, que com a sua paciência e disponibilidade me ajudou numa das etapas deste trabalho de investigação.

À Lena, companheira que nunca me deixou baixar a guarda e me motivou para continuar e nunca desistir.

Agradeço a minha professora orientadora, pelas orientações, pelas reflexões e ensinamentos que me ajudaram a trilhar o caminho e me indicou a melhor direção a tomar nos momentos mais complicados desta viagem.

Índice

| | |
|---|------|
| Resumo | IV |
| Abstract | V |
| Dedicatória | VI |
| Agradecimentos | VII |
| Índice Geral | VIII |
| Índice de gráficos | X |
| Índice de tabelas | XII |
| Índice de figuras | XIII |
| Lista de Siglas | XIV |
| Introdução | 15 |
| 1. A Problemática | 16 |
| 2. Objectivos | 17 |
| 3. Estado da arte | 17 |
| 4. Estrutura da dissertação | 22 |
| I - Diferentes conceitos de supervisão | 23 |
| 1. Introdução | 24 |
| 2. A Supervisão em Portugal | 25 |
| II - Cenários de supervisão pedagógica | 31 |
| 1. Introdução | 32 |
| 2. Cenários de supervisão | 32 |
| III - O papel do supervisor | 43 |
| 1. Introdução | 44 |
| 2. A evolução do papel do supervisor pedagógico em Portugal – enquadramento legal .. | 44 |
| IV - A importância da reflexão na supervisão promotora de desenvolvimento profissional dos educadores de infância | 52 |
| 1. Introdução | 53 |
| 2. A reflexão como instrumento essencial na supervisão pedagógica | 53 |
| V - Enquadramento Metodológico | 58 |
| 1. Introdução | 59 |
| 2. Tipo de estudo | 59 |

| | |
|---|-----|
| 3. Participantes | 60 |
| 4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados | 63 |
| 5. Análise dos dados | 65 |
| VI - Apresentação, discussão a análise dos resultados | 67 |
| 1. Apresentação dos resultados | 68 |
| 2. Discussão dos resultados | 95 |
| Conclusão | 104 |
| Referências Bibliográficas | 108 |
| Anexos | 114 |
| Anexo I | 115 |
| Anexo II | 122 |
| Anexo III | 123 |
| Anexo IV | 128 |

Índice de gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico: 5.0 - Caracterização dos respondentes quanto ao sexo | 61 |
| Gráfico: 5.1- Graus académicos dos participantes | 61 |
| Gráfico: 5.2 - Outros graus académicos dos participantes | 62 |
| Gráfico: 5.3 - Cargo desempenhado | 62 |
| Gráfico: 6.0 - Experiência e Formação Profissional nas áreas da Supervisão e Avaliação de Desempenho Docente (ADD) | 69 |
| Gráfico: 6.1 - Experiência prévia de Supervisão | 70 |
| Gráfico: 6.2 - Práticas de supervisão enquanto supervisor/avaliador do desempenho docente | 71 |
| Gráfico: 6.3 - Educadores que foram alvo de supervisão e/ou ADD | 72 |
| Gráfico: 6.4 - Práticas de supervisão enquanto alvo de supervisão pedagógica | 74 |
| Gráfico: 6.5 - Figura do supervisor | 75 |
| Gráfico: 6.6 – Papel do supervisor | 76 |
| Gráfico: 6.7 - Papel do supervisor: Totais das prioridades | 77 |
| Gráfico: 6.8 - Conceito de supervisão - Requer um processo de avaliação | 78 |
| Gráfico: 6.9 - Conceito de supervisão - Requer a aplicação de um modelo previamente definido | 79 |
| Gráfico: 6.10 - Conceito de supervisão - Contribui para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores | 80 |
| Gráfico: 6.11 - Conceito de supervisão - Implica uma relação formal, segundo critérios pré-estabelecidos | 81 |
| Gráfico: 6.12 - Conceito de supervisão - Implica a relação entre as componentes formal e não-formal do currículo | 81 |
| Gráfico: 6.13 - Conceito de supervisão - Pode acontecer de modo informal | 82 |
| Gráfico: 6.14 - Conceito de supervisão - Requer um processo de acompanhamento | 82 |
| Gráfico: 6.15 - Conceito de supervisão - Pode acontecer numa relação diádica entre supervisor e supervisionado | 83 |
| Gráfico: 6.16 - Conceito de supervisão - Contribui para a melhoria das relações profissionais entre professores | 83 |
| Gráfico: 6.17 - Conceito de supervisão - Pode acontecer de forma grupal | 84 |

| | |
|---|----|
| Gráfico: 6.18 - Conceito de supervisão - É prática no âmbito da formação contínua de professores | 84 |
| Gráfico: 6.19 - Conceito de supervisão - Pode abranger a escola como um todo | 85 |
| Gráfico: 6.20 - Conceito de supervisão - Requer um processo de orientação | 86 |
| Gráfico: 6.21 - Conceito de supervisão - Pode acontecer entre colegas/pares | 86 |
| Gráfico: 6.22 - Conceito de supervisão - Contribui para a formação contínua de professores | 87 |
| Gráfico: 6.23 - Conceito de supervisão - É prática no âmbito da formação inicial de professores | 88 |
| Gráfico: 6.24 - Conceito de supervisão - Pode acontecer, isoladamente, por reflexão individual | 89 |
| Gráfico: 6.25 - Conceito de supervisão - Requer um processo de liderança | 89 |
| Gráfico 6.26 - Conceito de supervisão - Requer a observação da prática letiva em sala de aula | 90 |
| Gráfico: 6.27 - Conceito de supervisão - Contribui para a melhoria da organização escolar | 91 |
| Gráfico: 6.28 - Conceito de supervisão - Requer uma relação assimétrica entre supervisor e supervisionado | 91 |
| Gráfico: 6.29 - Conceito de supervisão - Contribui para o desenvolvimento profissional docente | 92 |
| Gráfico: 6.30 - Conceito de supervisão - Requer que o supervisor tenha maior experiência e/ou formação que o supervisionado | 93 |
| Gráfico: 6.31 - Impacto da supervisão nas práticas pedagógicas | 93 |

Índice de tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1- Objetivos do estudo | 17 |
| Tabela 2 - Estudos científicos sobre a supervisão na educação pré-escolar alguns desenvolvidos no contexto da rede pública outros no contexto da rede particular e cooperativa pesquisados no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) | 18 |
| Tabela 5.0 - Número de educadores por concelho em EPE públicas | 60 |
| Tabela 6.0 - Tipo de formação | 69 |
| Tabela 6.1 - Contextos de experiência como supervisor/avaliador do desempenho docente (ADD) | 70 |
| Tabela 6.2 - Contextos de supervisão e/ou ADD | 72 |
| Tabela 6.3 - Outras figuras de supervisor | 75 |
| Tabela 6.4 - Influência da supervisão nas práticas pedagógicas | 94 |
| Tabela 6.5 - Dados comparativos entre o nosso estudo e o estudo de Gaspar e al (2019) | 98 |

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 - O papel da supervisão (Alarcão & Canha, 2013, p. 20) | 30 |
|---|----|

Lista de Siglas

RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal

ADD – Avaliação do desempenho docente

Introdução

O trabalho de investigação que apresentamos insere-se no tema de investigação “Supervisão e o desenvolvimento profissional” do Mestrado em Supervisão Pedagógica e busca apreender as perspectivas que educadores de infância têm sobre a supervisão pedagógica e o seu papel nas suas práticas pedagógicas. Quando a supervisão acontece, as práticas pedagógicas os métodos de ensino e estratégias dos docentes podem sofrer alterações significativas que se manifestam nas rotinas e aprendizagens das crianças. A supervisão permite que os educadores experienciem a colaboração, o trabalho de equipa partilhando e construindo conhecimento, como Alarcão e Tavares (2003) advogam que a supervisão permite

uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto-formativa à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazer ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social .

(Alarcão & Tavares, 2003: 15)

A supervisão contribui também para o crescimento pessoal e profissional dos educadores, pois a supervisão suscita uma reflexão sobre o que cada um faz, porquê e como o faz. Esta ideia é defendida por Alarcão e Roldão (2008, p. 30), pois consideram que a reflexão promove o conhecimento profissional, porque assenta numa “atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho” e criadora de novas questões. Por outro lado, permite ao educador sair da sua zona de conforto deixando para trás práticas pedagógicas antigas e incutidas pela rotina. A supervisão pedagógica proporciona também a oportunidade de praticar atitudes de aprendizagem, ou seja, partilhar conhecimentos, recursos materiais e experiências, indicar aos colegas de profissão fontes de conhecimento pertinentes capazes de incutir e despoletar uma vontade de mudar através da construção de críticas e aceitação das formas de estar e de ensinar dos diferentes educadores de infância.

1. Problemática

O tema da supervisão nas escolas é algo que suscita reações e opiniões diversas entre os professores e educadores. Muitos professores entendem a supervisão como um ato de fiscalização ou controlo, mas por outro lado, uma forma de orientar e acompanhar futuros professores e, também, como um meio de crescimento profissional como afirma Moreira (2015):

Hoje em dia, a atividade da supervisão (pedagógica e da formação) é vista enquanto ação de acompanhamento da atividade geralmente (pré-)profissional ou institucional (contextualizada e realizada por pessoas) com uma intencionalidade orientadora, formativa, transformadora, desenvolvimentista assente numa metodologia de natureza reflexiva, colaborativa e capacitante.

(Moreira, 2015:53)

Conhecer as as perspetivas de educadores de infância sobre supervisão pedagógica e o seu papel nas suas práticas pedagógicas permitiu uma reflexão profunda sobre o conhecimento, a evolução e o impacto que a supervisão tem nos jardins de infância, nos educadores e nas aprendizagens das crianças da região do Algarve. Por outro lado, como coordenador de departamento pré-escolar e com funções supervisivas e conhecedor de muitas realidades escolares na Região do Algarve, observei e verifiquei que o ato supervisivo acontece mas não com o impacto que a supervisão pedagógica conceitua atualmente. A importância que este estudo tem para os educadores da região do Algarve da Rede de Escolas Públicas reside no fato de os alertar e sensibilizar que a escola não evolui se não andar de mãos dadas com a supervisão pedagógica. Esta tem que ser uma prática comum nas instituições escolares e a reflexão o instrumento operacional da supervisão pedagógica.

Este trabalho de investigação suportado por um enquadramento conceptual sobre o tema e uma pesquisa exploratória apresenta aspetos inovadores na medida em que permitiu conhecer formas de supervisão na Educação Pré-escolar numa zona do país que teve como foco os 16 concelhos constituintes da Região do Algarve, num universo de 344 educadores oriundos dos agrupamentos ou escolas não agrupadas da Rede Pública. Pretendeu-se também com este estudo de investigação sensibilizar e alertar os educadores de carreira para a importância da reflexão como uma forma de supervisão com a finalidade de desenvolver e melhorar as suas práticas ao mesmo tempo que contribuem para uma escola reflexiva (Alarcão, 2001; Veiga-Neto, 2012).

2. Objetivos

Este problema de pesquisa apontou para uma investigação e recolha de informação bibliográfica de várias perspetivas teóricas sobre o tema supervisão em estudo e a relevância da temática e importância no contexto de instituições educativas. Nesse contexto, deparámo-nos com a seguinte questão de investigação: **Quais as perspetivas de educadores de infância sobre supervisão pedagógica e o seu papel nas suas práticas pedagógicas?** Perante esta questão de investigação foram concebidos os objetivos deste estudo que apresentamos na tabela seguinte:

Tabela: 1

| Tema De Investigação | Problema | Objetivos |
|------------------------------------|--|--|
| Supervisão na educação pré-escolar | A supervisão pedagógica na educação pré-escolar e o seu papel nas práticas pedagógicas dos educadores de infância de carreira da região do Algarve | 1. Conhecer perspetivas de educadores de infância sobre o conceito de supervisão. 2. Caracterizar perspetivas de educadores de infância sobre as formas de supervisão pedagógica no seu contexto de trabalho. 3. Identificar perceções de educadores de infância sobre o papel da supervisão pedagógica nas suas práticas. |

Objetivos do estudo

3. Estado da arte

Uma das secções importantes do todo o trabalho científico é o Estado da Arte, pois este permite saber o que se sabe sobre o assunto pesquisado, as descobertas sobre este tema proporcionando um desenvolvimento e melhoria de novos conceitos e paradigmas. O tema da supervisão pedagógica é muito falado e discutido hoje em dia nos contextos escolares, tendo como autores dessas conversas os educadores e professores. Tendo como baliza a última década e pesquisando no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), identificámos cinco estudos científicos sobre a supervisão na educação pré-escolar, alguns desenvolvidos no contexto da rede pública outros no contexto da rede particular e cooperativa e outro em contexto de formação contínua de educadores como se verifica na tabela abaixo:

Tabela 2

| Autor(es) | Tipo de trabalho científico | Título | Metodologia |
|---|------------------------------|--|--|
| M. Alice Santos; M. Isabel Serpa Brandão ESE de Paula Frassinetti | Artigo (2008) | A supervisão pedagógica numa articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças – A função da escala de empenhamento do adulto na concretização deste processo | Trabalho de projeto. Aplicação da Escala de empenhamento do adulto. |
| Carla Maria Batista Robalo Salvado | Dissertação (2016) | Supervisão Colaborativa – um Processo de Formação Inter pares em Jardim-de-Infância | Este projeto de investigação é um “estudo de caso”, que tomou a forma de uma investigação-ação, de natureza essencialmente qualitativa, sobre processos de desenvolvimento profissional de três Educadoras de Infância, sendo uma delas a Investigadora. Os dados foram recolhidos através da observação da prática pedagógica com recurso à vídeo gravação, inquérito por entrevista e questionário e análise documental. Para analisar os dados recorreu-se à análise de conteúdo. |
| Mónica Sofia de Almeida Rolo de Carvalho e Costa | Dissertação (2014) | A supervisão na educação de infância: estudos de caso na rede particular e cooperativa | Metodologia investigativa de estudos de caso múltiplos, estratégia metodológica que envolve pessoalmente o investigador e permite compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos e generalizar as relações a casos semelhantes. Inquéritos e entrevistas. |
| Ana Sofia Fernandes Ferreira | Relatório de Mestrado (2013) | A Supervisão Pedagógica exercida pelas Estruturas de Gestão Intermédia e a sua influência nas práticas | “Estudo de natureza descritiva e qualitativa, centrada num Estudo de Caso, no qual utilizar-se-á, como técnica de recolha de dados, a entrevista aos Coordenadores de Estabelecimento e de Departamento da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico de um Agrupamento de Escolas e como técnicas |

| | | | |
|---|---------------|--|---|
| | | colaborativas dos docentes- Um Estudo de Caso | de tratamento de dados a análise de conteúdo” (p.4). |
| Catarina Sobral e Ana Paula Caetano Universidade de Lisboa | Artigo (2016) | Investigação-ação na formação contínua de educadoras de infância | Foi seguido o método de estudo de caso do tipo investigação-ação (Stenhouse, 1997), tendo como caso um processo de formação contínua de docentes em mediação de conflitos e pressupondo a colaboração entre educadoras e investigadora-formadora (também ela educadora noutra instituição). Destacam-se, de entre as técnicas e instrumentos utilizados, a observação (auto e hetero pelas educadoras), a entrevista (focus group às educadoras, entrevistas individuais às auxiliares e follow up individuais às educadoras), o questionário de Desenvolvimento Profissional de Professores – DPP1 (em três momentos diferentes: início, meio e final do processo formativo), análise documental (pesquisa de textos relacionados com os problemas em estudo), notas de campo (sumários das sessões e sínteses das sessões, das leituras, das análises das observações e das reflexões, feitas pelas educadoras e pela investigadora). Desta recolha resultou um grande volume de dados, aos quais acrescem os relatórios finais das educadoras, redigidos no final do processo formativo. Os procedimentos de análise dos dados seguiram a análise de conteúdo (Bardin, 2009) e a análise estatística com o programa Statistical Package for Social Sciences – SPSS (versão 20), onde foram utilizadas amostras emparelhadas e testes paramétricos para a comparação de variáveis em momentos temporais diferentes: Teste t (Maroco & Bispo, 2005). |

Estudos científicos sobre a supervisão na educação pré-escolar alguns desenvolvidos no contexto da rede pública outros no contexto da rede particular e cooperativa pesquisados no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP).

Nos estudos realizados os investigadores apresentaram como objetivo comum, para além de outros inerentes à sua problemática de estudo, apreender quais as representações que a

população docente tem sobre a supervisão pedagógica. As opiniões dos inquiridos sobre a supervisão pedagógica divergiram entre a função de fiscalização, avaliação (Costa, 2014; Ferreira, 2013), a função de promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes e as aprendizagens dos alunos (Ferreira, 2013; Santos & Brandão, 2008; Sobral & Caetano, 2016) e a função de formação inicial de educadores de infância (Santos & Brandão, 2008) mas, convergiram para a mesma conclusão três autores, advogando nos seus estudos que a função da supervisão se baseava numa dimensão colaborativa (Costa, 2014; Ferreira, 2013; Salvado, 2016; Sobral & Caetano, 2016). O ponto de partida destes investigadores e, que foi o gatilho para desenvolverem a sua pesquisa, é apurar quais as representações que os educadores têm sobre o conceito e práticas de supervisão pedagógica. A partir dessa análise os investigadores operacionalizam a sua investigação de acordo com os outros objetivos definidos para o seu trabalho científico. O público alvo são educadores cooperantes e estagiários no estudo de Santos e Brandão (2008); Educadores, professores e colegas de Curso de Mestrado no estudo de Salvado (2016); Educadores da rede Particular e Cooperativa na investigação de Costa (2014); coordenadores de estabelecimento e de departamento pré-escolar e 1º ciclo no estudo de investigação de Ferreira (2013) e educadores e educadora investigadora no estudo de Sobral e Caetano (2016). A escolha de docentes com funções de coordenação de departamento e de estabelecimento para serem inquiridos, revela que culturalmente e profissionalmente estes são tendencialmente encarados como aqueles que desempenham funções supervisivas, pois para além de desempenharem um papel importante e essencial no desenvolvimento profissional dos educadores e professores supervisionados, como salienta Alarcão (2002, p. 233) o supervisor é “um líder ou facilitador de comunidades aprendentes” tendo como função “fomentar ou apoiar contextos de formação” (p. 233), é conhecedor da própria escola e da sua organização. As funções destes coordenadores enquanto supervisores baseiam-se na “gestão das aprendizagens e das pessoas” (Alarcão, 2002, p. 233), mas estes coordenadores conhecem a forma como a escola operacionaliza a sua dinâmica política, permitindo conduzir o trabalho nessa direção, repercutindo o seu desempenho na melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos.

As metodologias qualitativas são as preferencialmente escolhidas junto desta população, pelos investigadores dos estudos que identificámos, encontrados no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) sobre esta temática, nos últimos 10 anos

nomeadamente, o estudo de caso simples desenvolvido por Salvado (2016) na dissertação de mestrado “Supervisão Colaborativa – um Processo de Formação Inter pares em Jardim-de-Infância” e Ferreira (2013) no relatório de dissertação “A Supervisão Pedagógica exercida pelas Estruturas de Gestão Intermédia e a sua influência nas práticas colaborativas dos docentes - Um Estudo de Caso”; os estudos de caso múltiplos elaborado por Costa (2014) na dissertação intitulada “A supervisão na educação de infância: estudos de caso na rede particular e cooperativa” e “estudos de caso”, na forma de uma investigação-ação desenvolvido por Salvado (2016) na dissertação de nome “Supervisão Colaborativa – um Processo de Formação Inter pares em Jardim-de-Infância” e “Investigação-ação na formação contínua de educadoras de infância” estudo elaborado por Sobral e Caetano (2016). Apenas no trabalho de projeto desenvolvido por Santos e Brandão (2008) intitulado “A supervisão pedagógica numa articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças – A função da escala de empenhamento do adulto na concretização deste processo” se verifica a metodologia quantitativa através do uso da Escala de Empenhamento do Adulto. Posto isto, Creswell (2003) define estudo de caso como aqueles estudos em que “o pesquisador explora em profundidade um programa, um evento, uma atividade, um processo ou um ou mais indivíduos” (p. 15). Leedy e Ormrod (2001) defendem que os estudos de caso tentam aprender “mais sobre uma situação pouco conhecida ou pouco compreendida” (p.149). Os resultados que sobressaem nas investigações sobre a temática no contexto da educação pré-escolar salientam que a supervisão pedagógica é imprescindível para a melhoria das aprendizagens dos alunos e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Pretendemos com este trabalho de investigação, como já foi referido, apreender as perspetivas de educadores de infância da Região do Algarve a lecionar em Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da Rede Pública têm sobre a supervisão pedagógica e o seu papel nas suas práticas pedagógicas. Consideramos este estudo pertinente não só pela sua problemática e importância para o desenvolvimento profissional dos profissionais de educação pré-escolar, mas também pelo facto de não existir um trabalho de investigação em que a população inquirida esteja a lecionar em escolas públicas na região do Algarve, como identificámos na análise do estado da arte sobre o tema. O design da investigação, que se fundamentou num estudo extensivo, com recurso à aplicação de um inquérito por questionário baseado em grande medida num instrumento já existente e validado em

contexto português (Gaspar et al, 2019) diverge também daqueles que já existem, e nessa medida permitiu complementar a informação profunda sobre contextos específicos que resultou da realização de estudos de caso, com a recolha de informação que caracterize de forma mais abrangente as perspetivas de educadores de infância de toda uma região de Portugal.

4. Estrutura da dissertação

Este estudo está estruturado em três partes: a primeira refere-se à introdução onde se expõe a temática de trabalho, e a natureza deste estudo. Na segunda parte, enquadramento teórico, é feita uma apresentação da revisão da literatura sobre os conceitos de supervisão pedagógica, práticas de supervisão, o papel do supervisor, a importância da reflexão na supervisão promotora de desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores de infância, com a finalidade de enriquecer e detalhar o referencial teórico que suporta esta investigação. Conhecendo os variados conceitos provenientes de uma panóplia de autores e investigadores permitiu compreender melhor as reflexões e opiniões dos intervenientes neste trabalho científico. Na terceira parte deste estudo, o enquadramento metodológico, apresentam-se e fundamentam-se as opções metodológicas selecionadas e aplicadas, como também, a apresentação, interpretação e discussão dos resultados e por fim a conclusão.

Capítulo I - Diferentes conceitos de supervisão pedagógica

1. Introdução

A definição do conceito de supervisão sofreu várias alterações ao longo do tempo fruto dos estudos de variados autores. Etimologicamente, a palavra supervisão é originária do latim sendo composta por super (sobre, acima) e visão (ação de ver, observar). O Dicionário de Língua Portuguesa (Porto Editora) apresenta a supervisão como ato ou efeito de dirigir, orientar ou inspecionar. Para Gaspar, Seabra e Neves (2012, p. 30), o conceito de supervisão “integra dois étimos com raiz latina: “super” (com o significado de “sobre”) e “vídeo” (com o significado de “ver”). De acordo com os mesmos autores, o primeiro significado de “super” resulta da “ interpretação linear “olhar de ou por cima”, assumindo, então, uma óptica abrangente com diversas funções: inspeção, fiscalização, controlo, avaliação e imposição. Segundo Lima (2001) é na época da revolução industrial que o termo supervisão surge com a finalidade de proporcionar uma melhoria na quantidade e qualidade da produção muito ligada à ideia de fiscalização. A nível organizacional a supervisão consistia na capacidade de analisar o passado, o presente e o que poderia acontecer no futuro. A nível administrativo, “A supervisão consubstancia-se numa quase-hierarquia: é uma forma de relacionamento interorgânico em que o órgão supervisionante não pode dar ordens ao órgão supervisionado mas pode agir sobre os atos deste, designadamente revogando-os” (Caupers, 1996, p. 95). Segundo Stones (1984, in Vieira, 1993) a supervisão é ter uma visão focada e atenta que permite ao autor da supervisão ver mais além do que o supervisionado, mas sempre no sentido de melhorar o desempenho profissional. A partir da década de 70 a supervisão foi assumida pelos professores orientadores e seus assistentes como um orientação e referência para o estágio profissional dos futuros professores. Atualmente o conceito de supervisão é mais complexo e tem como finalidade não só o desenvolvimento profissional dos educadores e professores, não apenas no início mas ao longo da carreira, e também contribuir para a melhoria da qualidade da escola e dos agentes educativos. Alarcão e Tavares (2003) comungam desta ideia a supervisão não acontece apenas na sala de aula com os professores e alunos, mas também envolve a escola como um todo, ou seja, “ o objecto da supervisão, aponta assim para o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes” (pp.144-145). O supervisor tem um papel fulcral na missão da supervisão, pois segundo os mesmos autores,

os supervisores, entre os membros do coletivo da escola, devem ajudar a pensar o desenvolvimento institucional, mas devem sobretudo acompanhar e avaliar a actividade dos recursos humanos com vista à concretização da missão da escola que não poderá deixar de, na sua essência, visar a qualidade da educação.

(Alarcão & Tavares, 2003:147)

Em suma, a supervisão pedagógica deve ser associada a processos de apoio e regulação do ensino e aprendizagem, ou seja, os educadores e professores devem refletir e investigar sobre a sua acção educativa para que a mudança e melhoria de práticas pedagógico-didáticas num plano micro a sala de aula, meso a escola e macro a comunidade envolvente ocorra.

2. A Supervisão em Portugal

Um olhar mais perspicaz sobre a supervisão pedagógica encontrada na literatura permite afirmar que em Portugal o conceito de supervisão pedagógica é recente quando comparado com outros países, nomeadamente os Estados Unidos da América. Segundo Alarcão e Tavares (2003) o ano de 1987 foi o início, a demarcação sobre a almejada supervisão da prática pedagógica que coincidiu com a primeira edição da sua obra sobre o conceito referido. Este foi pensado com a finalidade de proporcionar aos professores, em modo de formação inicial, indicações e referências na interação pedagógica dos professores em funções nos contextos letivos (Alarcão, 2001). Este endendimento de Alarcão (2001) é encontrado nas conclusões finais num dos trabalhos científicos analisados, nomeadamente de Santos e Brandão (2008) que inferem nos seus estudos “apoiar educadores cooperantes e orientar alunos em situação de iniciação à prática profissional é algo crucial, pois sabemos que as concepções e as práticas dos primeiros influenciam claramente a acção e o pensamento dos segundos” (p. 79). Acresce ainda que a supervisão pedagógica deve ser entendida como um processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes” (Alarcão, 2001, p. 120). Na década de 90, com o surgimento de processos de formação especializada, e publicações de artigos científicos e obras teóricas, distinguem-se duas funções para a supervisão: por um lado, a função de fiscalização e gestão (superintendência) e, por outro, o acompanhamento no processo de

formação (Barbosa, 2012). No estudo científico de Costa (2014) verificamos nas considerações finais do estudo que os educadores inquiridos e entrevistados entendem a supervisão com um ato de fiscalização e avaliação como podemos ver na seguinte declaração:

Parece-nos que, apesar das concepções e práticas de supervisão não obedecerem como desejaríamos, a uma intencionalidade e se encontrem, ainda, “presas” a conceitos menos atualizados e ainda próximos das concepções de supervisão enquanto avaliação e fiscalização próprios de realidades onde se pretende aumentar o rendimento e a produção, podemos, efetivamente, falar de supervisão na educação de infância nas IPSS.

(Costa, 2014: 84)

A mesma concepção de supervisão ainda se encontra nas conclusões no trabalho de investigação de Ferreira (2013) onde os educadores inquiridos a associam às funções avaliativas e de inspeção como se verifica nesta afirmação: “As outras funções associadas por estes Coordenadores ao conceito de Supervisão Pedagógica foram funções avaliativas e inspetivas” (p. 52). Por outro lado, Sá-Chaves (2002) acrescenta e vai mais longe quando diz que a supervisão engloba toda a ação e prática pedagógica, ou seja, a aprendizagem de conhecimentos pelos alunos não depende só do professor mas proporciona e contribui para novas visões sobre a escola e para o papel do professor. Esta visão entendida por Sá-Chaves (2002) leva-nos para outro patamar da supervisão, uma que transforma o papel do professor e a sua compreensão sobre a função da escola, ou seja, “a supervisão não se restringe necessariamente à regulação de processos de ensino e aprendizagem e pode alargar-se à escola como organização reflexiva” (Miranda & Seabra, 2019, p.144). Mas essa escola reflexiva só tem lugar, como referem Gaspar, Seabra e Neves (2012, p. 31), apostando numa “supervisão de matriz essencialmente reflexiva, horizontal, colaborativa ou de auto-supervisão, inscrita numa tendência de desenvolvimento profissional e colaboração”, citadas por Miranda e Seabra (2019, p.144). No estudo recente de Miranda e Seabra (2019) intitulado “Centros escolares e supervisão colaborativa: perspetivas quanto ao contributo para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas – um estudo em curso” direcionado a uma população de docentes do pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico com a questão de partida “(...) até que ponto e de que forma a nova realidade dos centros escolares, proporcionando a agregação de docentes, terá repercussões nas suas práticas colaborativas e de supervisão” (p.155) foi apurado para além de outros objetivos inerentes ao estudo, realmente os professores quando colaboram partilhando experiências e práticas contribuem para uma escola reflexiva e aprendente como refere

Miranda e Seabra (2019) nas suas considerações finais. Esta visão também se observa em parte no estudo de Sobral e Caetano (2016) intitulado “Investigação-ação na formação contínua de educadoras de infância” quando a investigadora infere que o trabalho colaborativo entre as educadoras quando partilharam as suas ideias e práticas melhoraram o domínio na gestão de conflitos das crianças. O papel do professor não se restringe apenas a ensinar e a proporcionar aprendizagens significativas aos alunos mas, também a contribuir para a sua própria formação, para o desenvolvimento dos outros professores e agentes educativos através da supervisão e práticas colaborativas alcançando a almejada escola reflexiva e aprendente. O conceito de supervisão é muito falado nos dias de hoje e pode ser dirigido a candidatos a professores ou direcionado a educadores e, ou professores de carreira (Alarcão & Tavares, 1987). Segundo Vieira (1993), outros autores apresentam várias perspectivas que ajudam a compreender melhor o conceito de supervisão, tanto na teoria como a partir do acompanhamento da regularização do processo de ensino e também através do processo de aprendizagem numa visão educativa permitindo que os professores, alunos e o contexto social onde estão inseridos, se transformem usando a reflexão para esse efeito. Assim sendo, existem inúmeras definições de supervisão pedagógica. Na definição clássica de Alarcão e Tavares (2003):

O conceito de supervisão, no campo pedagógico, limitou-se, tradicionalmente, à formação inicial de professores. A supervisão é o processo em que o professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.

(Alarcão & Tavares, 2003:16)

No dizer de Alarcão e Tavares (1987) “ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica” (p.34). Moreira (2015) salienta que “O conceito de supervisão...enquanto teoria e prática de regulação crítica e colaborativa da pedagogia e do desenvolvimento profissional, numa visão da educação para a transformação e para a sustentabilidade” (p.48). E, ainda, segundo Vieira (1993), conforme citado por Moreira (2009), refere que:

a supervisão pedagógica pode globalmente ser, também, entendida como teoria e prática da monitorização e regulação dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvida no quadro de uma visão de educação, como espaço de transformação pessoal e social, assente na reflexividade profissional e conducente à autonomia do aluno.

(Moreira, 2009:54)

Na mesma perspetiva, Moreira e Vieira (2010), citados por Moreira (2015), salientam que:

a supervisão pedagógica é, neste texto, definida enquanto teoria e prática de regulação crítica e colaborativa dos processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento profissional em contexto educativo formal, assente numa visão da educação como espaço de transformação dos sujeitos e contextos.

(Moreira, 2015: 54)

As definições de supervisão dos autores acima citados apontam para uma visão mais atual e abrangente, pois a supervisão, inicialmente, tinha como finalidade fiscalizar, controlar, avaliar e impor. Posteriormente assumiu funções relacionadas com a regulação, orientação e liderança. De acordo com Pedras e Seabra (2016) “o processo supervisivo é conduzido pela coordenação, liderança e mediação. No que concerne à ação inspetiva relacionada com a supervisão, esta visa diagnosticar e corrigir os procedimentos efetuados, de acordo com as normas vigentes” (p.294-295). Podemos entender a supervisão “como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação [...] operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está [...] presente” (Alarcão & Canha, 2013, p. 19). Sendo assim, “a avaliação permanece como um dos fins reconhecidos à supervisão” (Pedras & Seabra, 2016, p. 295). A tríade coordenação, liderança e mediação por si só não são suficientes para uma prática supervisiva plena. É necessária a colaboração entre todos os agentes implicados na supervisão. Assim, a colaboração assume na supervisão um papel fundamental entre professores mas, muitas vezes, não é a desejável pois estes estão acostumados a trabalharem individualmente. Por outro lado, os professores supervisionados devem ter consciência que têm de ser supervisores da sua própria colaboração devido “a complexidade das atividades que hoje somos chamados a realizar reclama interações colaborativas” (Alarcão & Canha, 2013, p. 73). Se os professores assumirem práticas de colaboração, através da partilha e comunicação poderá, segundo Pedras e Seabra (2016) “existir uma evolução no processo de ensino-aprendizagem que preconiza o sucesso dos discentes” (p.293). Alarcão e Canha (2013) reforçam que nas práticas de colaboração na supervisão “os profissionais aprendem na interação com os seus colegas, tornando-se bem mais evidente, neste caso, a aliança entre supervisão e colaboração” (p.54). Nos trabalhos científicos analisados aquando do estudo do estado da arte, é notório e comum que a supervisão colaborativa ou as práticas de colaboração na supervisão são muito referidas e defendidas pelos educadores inquiridos e entrevistados como se pode observar nas seguintes afirmações e conclusões: “(...) um conceito de supervisão colaborativa que se baseia na negociação conjunta com vista à

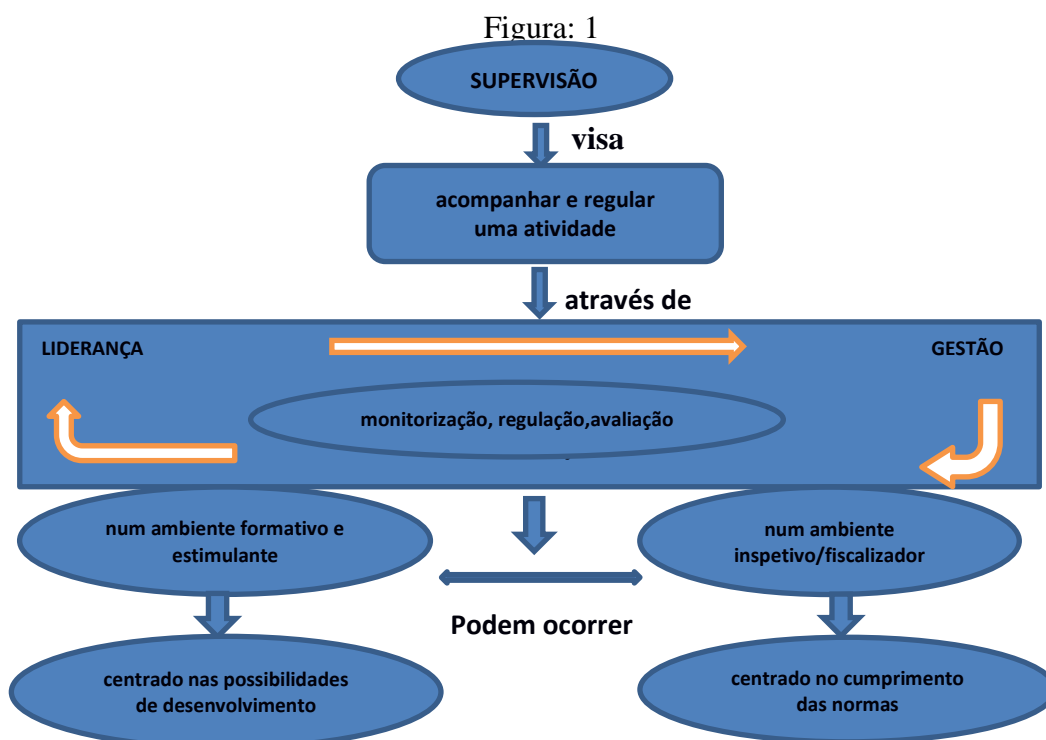
resolução de problemas e valoriza o apoio e contributo a partir da experiência e do conhecimento técnico(...)" (Costa, 2014, p.86); "Para estes docentes a Supervisão Pedagógica só faz sentido se for realizada numa perspectiva de apoio, de ajuda, de promoção do trabalho colaborativo, ou seja, num processo contínuo de acompanhamento e monitorização" (Ferreira, 2013, p.52) e "Podemos concluir que as Educadoras de Infância encaram a Supervisão Pedagógica de uma forma positiva se esta adotar uma dimensão colaborativa, assim como acreditam que esta poderá contribuir para a mudança de mentalidades e para a inovação nas escolas (Salvado, 2016, p.104). A colaboração entre professores e entre professores e supervisores assume atualmente um importância fulcral para o desenvolvimento profissional dos docentes, para o sucesso da escola como entidade educacional e para o processo de ensino e aprendizagem ser o mais adequado possível aos nossos alunos. Hargreaves (1998) afirma que "um dos paradigmas mais promissores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação" (p. 277). Segundo Lima (2007) os docentes têm de ser "capazes de desenvolver uma profissionalidade que assente não exclusivamente no intercâmbio direto com os "seus" alunos, mas também na interação alargada com outros profissionais, quer da sua área de intervenção quer de outros domínios com ela relacionados" (p. 151-152). Outro aspeto a considerar é que a supervisão não se deve limitar ao espaço de sala de aula, aos professores e alunos; deve ter um espaço, um contexto de atuação mais amplo e abrangente, isto é, a sua influência será a escola no seu todo organizacional. Esta visão de supervisão segundo Alarcão (2007) renomeia o conceito de supervisão pedagógica para supervisão institucional afirmando que nesta é necessária "a dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a dos novos agentes (Alarcão & Tavares, 2003, p. 154). Esta definição atualizada de supervisão por Alarcão (2007) vai permitir uma área de atuação maior e mais profunda alterando os contextos de acordo com o que se pretende, evitando situações indesejadas, ou seja, segundo Stones (1984), citado por Gaspar, Seabra & Neves (2012),

a supervisão pode ser entendida como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão; uma

retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido

(Gaspar, Seabra & Neves, 2012:30)

A supervisão permite uma alteração de contextos e deve assentar como refere Moreira e Vieira (2010), citados por Moreira (2015) “numa visão da educação como espaço de transformação dos sujeitos e contextos” (p.54). Em suma, refletindo sobre as definições defendidas e apresentadas pelos autores e investigadores acima referidos, podemos inferir que, no fundo, a supervisão pedagógica pode incluir o ato ou efeito de dirigir, orientar ou inspecionar (Sá-Chaves, 2011, p. 42) mas também é caracterizada sobretudo por “(...) uma acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica” (Alarcão e Tavares, 2010, p.80), ou seja, começa na formação inicial de professores e prolonga-se durante a formação contínua, sempre e constantemente ligada ao desenvolvimento profissional dos docentes e ao desenvolvimento da qualidade da escola e que permite não só alterações pedagógicas a nível das práticas, e processos de ensino e aprendizagem mas também a nível organizacional da escola e seus agentes educativos. Assim sendo, a figura seguinte mostra de uma forma sintetizada o papel da supervisão ao longo deste capítulo:



O papel da supervisão (Alarcão & Canha, 2013, p. 20)

No capítulo que se segue, dedicado às práticas pedagógicas serão abordados cenários de supervisão pedagógica.

Capítulo II - Cenários de supervisão pedagógica

1. Introdução

Sergiovanni e Starratt (2007) utilizam uma alegoria muito importante para refletirem sobre os modelos de supervisão:

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

(Teixeira e Ludovico, 2007: 99)

Os professores são os responsáveis máximos pela educação e aprendizagens dos alunos, e só eles são capazes de espolatar uma transformação nas escola tornando-a inovadora. Essa transformação ocorre simultaneamente nos professores, alunos e escola. Essas transformações deverão ser o espelho da prática da supervisão que se materializa através de modelos, estratégias e cenários, ou seja, a realidade da supervisão é descrita e explicada por modelos e cenários. Estes modelos permitem aos professores traçarem os seus caminhos profissional, pedagógico e pessoais. Ao longo dos anos, Alarcão e Tavares (2007) apontam-nos para diferentes modelos que predominaram na supervisão pedagógica, de acordo com as necessidades dos professores.

2. Cenários de supervisão

Não menos importante neste trabalho de investigação foi esclarecer, também quais as práticas de supervisão que os educadores de infância implementam no desenvolvimento da sua atividade pedagógica e que possibilitam uma prática diversificada e a construção de caminhos próprios (Alarcão & Tavares, 2003; Tracy, 2002). Alarcão e Tavares (2013) fazem referência a nove cenários, com moldes e perfis bastante diferentes onde a prática da supervisão acontece: a) o cenário da imitação artesanal; b) o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; c) o cenário behaviorista; d) o cenário clínico; e) o cenário psicopedagógico; f) o cenário pessoalista; g) o cenário reflexivo; h) o cenário ecológico e i) o cenário dialógico. Nestes cenários não se irão encontrar todas as formas de supervisão. Os cenários poderão existir simultaneamente e não estarão limitados à sua própria natureza e características, ou seja, “os referidos cenários não devem ser entendidos como

compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência (Alarcão & Tavares, 2013, p. 17).

a) No cenário da imitação artesanal a supervisão acontece quando o professor em supervisão imita unicamente o supervisor, nomeadamente, nas suas práticas, estratégias e métodos de ensino. O professor é considerado o mestre e o seu modelo de ensino é único e imutável.

b) No cenário da aprendizagem pela descoberta guiada – o formando aprende pela sua própria experiência: observando, realizando intuições, reflectindo e reformulando. Segundo Alarcão e Tavares (2003), o formando tem “(...) um papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto na inovação pedagógica” (p. 21). Este cenário apresenta uma grande dificuldade referida pelos autores citados, que é a articulação entre a aprendizagem teórica e a componente prática, isto é, como podem os formandos intervir numa determinada situação de aprendizagem sem anteriormente terem observado as ações dos professores com mais experiência e investigação teórica para fundamentarem a sua prática pedagógica?

c) No cenário behaviorista a supervisão tem como base a análise de situações de micro-ensino, ou seja, os formandos observam (com recurso a gravações de vídeo) os professores a realizarem tarefas com pequenos grupos de alunos. O modelo observado e a forma única como o professor leciona assume neste cenário uma importância relevante. Esta situação provoca um distanciamento entre o formando e o professor, pois as práticas e os enquadramentos teóricos não são partilhados. Alarcão e Tavares (2003) apontam neste cenário, com muita clareza, a atribuição muito importante à maneira como se ensina descurando as matérias e os conteúdos que são transmitidos quando se ensina.

d) No cenário clínico a supervisão considera que na aprendizagem o aluno estagiário é a figura central e o supervisor tem a função de acompanhar, ajudar e analisar a prática em conjunto com o aluno. Os investigadores como Mosher e Purple (1972), citados por Villas-Boas (1991) e Cogan (1973), Golghammer (1969) e Anderson (s.d.), citados por Alarcão e Tavares (2003) e também por Villas-Boas (1991) propuseram a supervisão clínica, afirmando que os outros modelos de supervisão eram limitativos. Segundo Alarcão e

Tavares (2003), “este processo implicava um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre estes e os seus colegas; mas implicava também uma actividade continuada que englobasse a planificação e a avaliação conjuntas para além da observação e da análise”(p.24). Os autores referidos propõem no modelo clínico de supervisão um ciclo com fases específicas: (1) encontro de pré-observação; (2) observação; (3) análise e estratégia; (4) encontro de pós-observação; (5) análise do ciclo de supervisão. De acordo com Alarcão (1982), neste modelo os direitos e deveres do supervisor e do supervisionado estão bem explícitos, bem como, a relação colegial estabelecida entre ambos de acordo com a finalidade comum de melhorar o ensino. Por outro lado, este modelo tenta procurar soluções para problemas sentidos pelos professores a nível das suas práticas e “skills”. Os problemas referidos pelos autores apresentados estão relacionados com recursos humanos e materiais necessários e a escassez de supervisores com formação e capacidade de executar esta forma de supervisão exigente. Outras barreiras a ultrapassar na materialização deste modelo é conseguir aliar o cariz colegial à avaliação pois o termo “clínico” confere-lhe um carácter profundamente pedagógico e individual. Alarcão (1982) diz que as soluções para os problemas enumerados se encontram num “(...) esforço conjunto de análise objectiva quanto aos efeitos da interacção professor-aluno no processo ensino-aprendizagem”(p.16). Internacionalmente, o modelo clínico continua a dominar a supervisão e a avaliação dos professores. O modelo clínico de supervisão foi utilizado por Salvado (2016) para dar resposta ao terceiro objetivo da sua investigação designado por “Analisar e caracterizar práticas de supervisão entre os participantes no estudo”(p.3). O investigador concluiu que este

encerra estes mesmos princípios de colaboração, com grandes potencialidades formativas promovendo o desenvolvimento profissional e organizacional. A supervisão clínica é um processo de observação-reflexão-ação sobre a prática, centrada na resolução de problemas, o que implica uma colaboração estreita entre observador-observado.

(Salvado, 2016:106)

como se pode verificar segundo a descrição do investigador que afirma:

Das análises feitas pelas Educadoras de Infância às reflexões, após os Ciclos de Observação, podemos afirmar: a partilha foi encarada como um processo de aprendizagem; o desconforto inicial sentido na supervisão e observação foi facilmente superado; as críticas foram encaradas de uma forma construtiva e positiva; os ciclos de observação foram valorizados; a supervisão e a reflexão conduziram a uma mudança na preparação e realização das atividades pedagógicas.

(Salvado, 2016:106)

Por outro lado, outras inferências são descritas pelo investigador que vão ao encontro de Alarcão (1982) no que diz respeito à necessidade de os supervisores necessitarem de formação específica em supervisão pedagógica, pois esta é escassa tornando-se um problema, como se verifica nesta afirmação “Contudo, somos levados a concluir, que a maior ou menor aceitação da estratégia de observação de atividades dependerá do perfil do supervisor, pelo que passará necessariamente pela formação especializada destes” (p106.). Há algumas décadas, quando foi proposto o modelo clínico este tinha um forte peso democrático e formativo. No entanto, em alguns países, esta visão inicial foi paulatinamente substituída segundo Reis (2011, p. 8) “por um processo administrativo faseado (incluindo a sessão de observação e duas reuniões, antes e após a observação), centrado na avaliação dos professores”. Esta predisposição tem sido contrariada, segundo Reis (2011, p. 8) com a apresentação de “modelos supervisivos de natureza mais colaborativa, diferenciada e desenvolvimentista, mais adequados às necessidades de desenvolvimento de cada professor”.

e) Segundo Stones, citado por Alarcão e Tavares (2003), o cenário psicopedagógico apoia-se nos conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Procura compreender a relação entre supervisor e professor em formação no processo de ensino e aprendizagem e também as relações que se estabelecem entre o aluno estagiário e os seus alunos. Este modelo de supervisão baseia-se na obtenção de conceitos, capacidades e na efetiva resolução prática de problemas e ou dificuldades. Assim sendo, este modelo apresenta um leque de princípios relacionados com a psicologia e a pedagogia, que suportam o professor estagiário na sua tarefa de praticar o ensino e a aprendizagem, por forma a ele próprio se tornar um exemplo a seguir para os seus alunos. Este conjunto de princípios permite aprimorar e desenvolver capacidades que necessitará no futuro e a construir conhecimento que usarão em qualquer nível de ensino. Ensinar os professores a ensinar é a função principal deste modelo. Este modelo de supervisão, apresenta um ciclo de três etapas: (1) preparação da aula com o professor estagiário, subdividindo-se em planificação e interação; (2) discussão da aula, subdividindo-se em planificação e interação e (3) avaliação do ciclo de supervisão.

f) O cenário pessoalista foi construído a partir das contribuições de investigadores de várias áreas: a filosofia existencial, a fenomenologia, a antropologia cultural, a psicanálise, a psicologia diferencial, a psicologia cognitiva e a psicologia do desenvolvimento. O que têm em comum estas áreas científicas de investigação é que atribuem uma grande importância ao desenvolvimento pessoal e social do professor estagiário, ou seja, o nível de desenvolvimento, sentimentos, objetivos e percepções são tidos em conta na formação dos futuros docentes. A experiência de vida dos aspirantes a professores assume um papel importante na formação e essa é objeto de reflexão para construir auto-conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários. Contudo, neste cenário o desenvolvimento pessoal poderá não acompanhar o desenvolvimento profissional, isto é, Ralha-Simões investigadora portuguesa na área da educação de infância, citada por Alarcão e Tavares (2003), afirma que o estabelecimento de uma relação directa entre o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional não é possível, porque uma pessoa pode apresentar um nível profissional elevado e ao mesmo tempo, revelar um menor grau de desenvolvimento pessoal, e ao contrário também é válido.

g) O cenário reflexivo baseia-se num processo formativo que segundo Alarcão e Tavares (2003), “combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer, fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematização pela reflexão” (p.24). Neste modelo de supervisão o professor estagiário adquire conhecimentos, mas tem de ser capaz de transformar esses conhecimentos em acções, reflectir sobre essas mesmas acções enquanto elas acontecem. Nesta óptica o supervisor assume uma função essencial na ajuda e encorajamento ao aluno estagiário para este compreender e saber agir perante as situações, organizando o conhecimento que advém da relação e interação entre a acção e o pensamento. Este modelo aposta numa postura reflexiva e segundo Shön, citado por Alarcão e Tavares (2003), aponta como estratégias de supervisão: “experimentação em conjunto, a demonstração acompanhada de reflexão e a experiência multifacetada”(p.36).

h) O cenário ecológico combina o desenvolvimento pessoal do aluno estagiário com noções teóricas do processo de socialização. Segundo Alarcão e Tavares (2003):

Neste cenário, a supervisão (...) assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas actividades, a assunção de novos papéis e a interacção com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional.

(Alarcão & Tavares, 2003:37)

Neste contexto, é impreterível referir Bronfenbrenner, citado por Formosinho (2002) com a sua teoria ecológica do desenvolvimento humano, baseada numa estrutura de sistemas: micro, meso, exo e macrossistema. Formosinho (2002) refere-nos que o modelo ecológico de supervisão baseia-se em três pontos de partida: (1) reconhecimento pelos contextos significativos para o professor estagiário: a sala de estágio e a instituição de ensino superior (microsistemas); as interacções inerentes a estes dois contextos (mesossistema); o contexto educativo específico do local da prática pedagógica, reflexo da situação cultural, social, económica ou política em que se encontra (exossistema) e de forma mais abrangente, o contexto geral que envolve o professor estagiário, que se refere às suas crenças, valores, estilo de vida e hábitos que são característicos da sociedade onde se insere e que reflectem os contextos vistos anteriormente (macrossistema). (2) atribuição de importância às interacções e comunicação entre esses contextos profissionalizantes. (3) reconhecimento da influência de outros contextos culturais e sociais mais abrangentes existentes nos contextos profissionalizantes.

Neste modelo de supervisão, segundo Formosinho (2002):

As educadoras precisam de conceptualizar a sua acção como ligada aos conhecimentos, técnicas, e destrezas que sustentam a sua profissionalidade, mas também têm de referir essa acção aos valores e crenças inextricavelmente ligados a esses conhecimentos, técnicas e destrezas e aos valores e crenças da sociedade, isto é, à cultura envolvente que permeia, unifica, orienta, dá sentido histórico, social e cultural a todos os processos em torno do ensino-aprendizagem.

(Formosinho, 2002:117)

i) O cenário dialógico, segundo Alarcão e Tavares (2003), baseia-se em pilares de outros modelos anteriormente referidos. Todavia, este modelo apresenta a novidade que,

(...) consiste em atribuir à linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão.

(Alarcão & Tavares, 2003:40)

Este modelo apoia a verbalização do pensamento reflexivo, baseando-se na aquisição de conhecimento e contribuindo para a normalização do contexto situacional, por meio da linguagem que funciona como amplificadora da capacidade cognitiva. Smyth, citado por Alarcão e Tavares (2003) considera que este modelo contribui para a criação de contextos de supervisão em que, através de processos de colaboração, baseados nos princípios anteriormente abordados no cenário da supervisão clínica, funciona como um instrumento de emancipação individual e colectivo dos professores. Os mesmos autores alertam, também, para o surgimento de novos cenários que reflectem a evolução do conceito de supervisão, para as exigências que as mudanças na formação de professores requerem e para a tomada de consciência da complexidade e especificidade que envolve a supervisão pedagógica. Nos cenários apresentados achamos que é comum que sejam mais direccionados para o desenvolvimento profissional dos professores estagiários e nem tanto para os supervisores, ou seja, para a formação inicial docente, nomeadamente nos seguintes cenários: cenário da imitação artesanal, cenário da aprendizagem pela descoberta guiada, cenário behaviorista, cenário pessoalista, cenário ecológico. Por outro lado, nos cenários dialógico, clínico e reflexivo o supervisor tem uma voz mais ativa na operacionalização prática desses cenários, pois por um lado há uma maior intervenção e participação do supervisor nas práticas do docente supervisionado e por outro, há uma significativa interação e colaboração nas práticas pedagógicas entre os professores supervisionados e os professores supervisores. Todos os cenários apresentados contribuíram para um conjunto de práticas de supervisão pedagógica pertinentes que, na nossa opinião, permitiram chegar a práticas de supervisão assentes na colaboração (Alarcão & Canha, 2013) e na reflexão (Alarcão & Tavares, 2003).

O cenário reflexivo é o que mais se adequa às atuais transformações da escola e seus intervenientes educativos. Isto, porque é extremamente importante no desenvolvimento profissional dos professores e educadores que a prática da reflexão seja como a água que ingerimos para podermos sobreviver, ou seja, o professor e educador não se deve limitar a cumprir os programas ou as orientações curriculares, deve fazer parte da sua prática profissional a reflexão sobre a ação e na ação permitindo avançar ou recuar no processo de construção do conhecimento e do saber. Neste cenário aprende-se fazendo e pensando num *continuum* sistemático de reflexão sobre aquilo que observamos e vivemos. É muito importante que neste cenário o supervisor proporcione e incuta nos supervisionados a

reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Estas reflexões também desenvolvem no supervisor a capacidade de auto supervisão/reflexão (Alarcão & Tavares, 2003). Sá Chaves (2002) defende a necessidade de o supervisor ter a tarefa de facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de outros docentes sem descurar e ter em consideração o conhecimento experienciado do docente bem como as perceções, os sentimentos e a capacidade de autoreflexão. Segundo este autor, o supervisor não diz o que e como se deve desenvolver a nossa prática mas sim orienta, indica direções proporcionando oportunidades de investigação-ação num contexto educativo harmonioso, equilibrado emocionalmente facilitando o desenvolvimento profissional dos docentes que intervêm no processo educativo. Sá Chaves (2002) de acordo com as considerações acima referidas denomina este cenário de Integrador, pois respeita as individualidades e diferenças dos docentes sendo o mobile do desenvolvimento profissional ao longo da sua carreira. Este cenário Integrador preconiza a reflexão individual e conjunta e promove no docente o questionamento da sua prática letiva, nomeadamente os seus comportamentos, atitudes e ações que possibilitam alterar as nossas práticas, com o propósito de implementar melhorias no processo de ensino e aprendizagem, que se refletem nas aprendizagens dos alunos. Abordados estes cenários é também importante explicar o que os estudos do RCAAP mencionados no estado da arte e outras pesquisas bibliográficas referem sobre que práticas de supervisão se verificam e observam nos jardins de infância e noutros níveis de ensino. Aquilo que podemos verificar é que no estudo de Santos e Brandão (2008) intitulado “A supervisão pedagógica numa articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças – A função da escala de empenhamento do adulto na concretização deste processo” as práticas de supervisão apontam para a formação inicial de educadores de infância com a colaboração de educadores titulares de turma e os respetivos supervisores. Isto permite que os educadores cooperantes sirvam de modelo para os educadores estagiários e os supervisores contribuam para o crescimento pessoal e profissional dos educadores cooperantes. Segundo estes autores, Santos e Brandão (2008) “apoiar educadores cooperantes e orientar alunos em situação de iniciação à prática profissional é algo crucial, pois sabemos que as concepções e as práticas dos primeiros influenciam claramente a acção e o pensamento dos segundos” (p. 79). No trabalho científico de Salvado (2016) intitulado “Supervisão Colaborativa – um Processo de Formação Interpares em Jardim-de-Infância” a

investigadora refere que as práticas de supervisão são inexistentes. A investigadora verificou nos dados recolhidos que a supervisão no agrupamento onde o estudo se desenvolveu é irrisória, ou seja,

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

(Salvado, 2016:104)

No entanto, a investigadora também apurou que

as Educadoras de Infância consideram o papel da Supervisão fundamental para a qualidade pedagógica da Educação Pré-escolar, mencionando a necessidade de se refletir cada vez mais sobre a prática, de a reformularmos, preconizando um modelo de escola enquanto comunidade reflexiva e aprendente. Podemos concluir que as Educadoras de Infância encaram a Supervisão Pedagógica de uma forma positiva se esta adotar uma dimensão colaborativa, assim como acreditam que esta poderá contribuir para a mudança de mentalidades e para a inovação nas escolas.

(Salvado, 2016:104)

No estudo de investigação “A supervisão na educação de infância: estudos de caso na rede particular e cooperativa” elaborado por Costa (2014) constatou que as práticas de supervisão dos educadores nas IPSS existem, mas não com a intencionalidade que lhe assiste, como refere a investigadora nas suas considerações finais,

Parece-nos que, apesar das conceções e práticas de supervisão não obedecerem como desejaríamos, a uma intencionalidade e se encontrem, ainda, “presas” a conceitos menos atualizados e ainda próximos das conceções de supervisão enquanto avaliação e fiscalização próprios de realidades onde se pretende aumentar o rendimento e a produção, podemos, efetivamente, falar de supervisão na educação de infância nas IPSS.

(Costa, 2014:84)

Apesar disso, as conceções que as educadores acreditam e que a investigadora encontrou no seu estudo apontam para dois tipos: “uma supervisão diretiva na qual se associa ao supervisor uma imagem de “dirigismo”, “imposição” e “autoritarismo” e este se assume como controlador da ação, dominando um conjunto de skills, competências técnicas e conhecimentos que devem ser adotados por todos os supervisados, um supervisor prescritivo com um papel decisivo, que interfere na prática diária com vista à melhoria da qualidade e à mudança e - um conceito de supervisão colaborativa, que se baseia na negociação conjunta com vista à resolução de problemas e valoriza o apoio e contributo a partir da experiência e do conhecimento técnico,…” (p.86). A investigadora Ferreira (2013) desenvolveu o estudo de nome “A Supervisão Pedagógica exercida pelas Estruturas de Gestão Intermédia e a sua influência nas práticas colaborativas dos docentes-Um Estudo

de Caso” apurou que os coordenadores apontam como práticas de supervisão funções avaliativas e de inspeção como relata a investigadora dizendo que “As outras funções associadas por estes Coordenadores ao conceito de Supervisão Pedagógica foram funções avaliativas e inspetivas” (p. 52). Por outro lado, a investigadora refere que o conceito de práticas de supervisão pedagógica incide sobre a função e sobre o processo de supervisão, ou seja, relativamente à função os inquiridos apontaram a “promoção de atitudes e aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento profissional dos docentes, e à função organizacional, nomeadamente na promoção do trabalho colaborativo entre os docentes” (p. 52). Acrescenta ainda que

A definição do conceito de Supervisão Pedagógica no contexto das suas funções foi também apresentada por referência ao processo de monitorização/acompanhamento que a caracteriza... Para a maioria das docentes, a supervisão da prática pedagógica é entendida como uma função formativa, ou seja, uma atividade de mútua colaboração, apoio e diálogo entre os agentes envolvidos no processo educativo.

(Ferreira, 2013:52)

A investigadora finaliza afirmando que “Para estes docentes a Supervisão Pedagógica só faz sentido se for realizada numa perspetiva de apoio, de ajuda, de promoção do trabalho colaborativo, ou seja, num processo contínuo de acompanhamento e monitorização”(p.52). A colaboração é um conceito muitas vezes mencionado nos estudos do RCAAP nomeadamente pelos investigadores Ferreira (2013), Costa (2014), Salvado (2016), Santos e Brandão (2008) e Sobral e Caetano (2016) o que nos leva a acreditar na importância fundamental da colaboração nas práticas de supervisão pedagógica. O estudo de Gaspar e al (2019) faz referência ao projeto “De par em par” da Universidade do Porto desenvolvido Professora Ana Mouraz Lopes onde a colaboração é essencial para a operacionalização deste projeto. Segundo Gaspar e al (2019)

O projeto «De par em par» é um projeto de observação de aulas, dirigido a professores do ensino superior de diferentes áreas, baseando-se no conceito de «amigo crítico» - observação de pares -, que tem vindo a ser desenvolvido na Universidade do Porto desde 2009 (Mouraz & Pêgo, 2016a), abrangendo todas as unidades orgânicas dessa universidade. A iniciativa é de natureza multidisciplinar, voluntária e assente na confidencialidade. A natureza multidisciplinar da observação de aulas pelos pares é uma forma de afastar o propósito avaliativo desta observação, que poderia colocar em risco a autenticidade das práticas, suaviza o enfoque nos conteúdos e valoriza a complexidade dos saberes (Mouraz & Pêgo, 2016b). A simetria do modelo implica que todos os participantes são simultaneamente observadores e avaliados.

(Gaspar & al, 2019: 211)

Neste projeto a colaboração assume uma dimensão fulcral com o prática de supervisão pedagógica refletindo-se no desenvolvimento profissional dos docentes participantes neste projeto, como se verifica nesta citação:

Entrevistas aprofundadas realizadas com 24 professores que participaram no projeto revelaram a valorização do seu impacto nas práticas docentes, concretamente como possibilidade de desenvolvimento profissional e através da partilha de experiências e problemas comuns aos docentes do ensino superior.

(Gaspar e al, 2019: 212)

Outros autores apregoam a colaboração como essencial para o desenvolvimento profissional do professor nomeadamente Day (2001), Roldão (2007) e Hargreaves (1998). Em suma, apreende-se que nos estudos encontrados no RCAAP acima referidos e nas pesquisas bibliográficas, as práticas de supervisão encontradas nas escolas apontam para funções inspetivas, avaliativas e colaborativas, apontam também para práticas na formação inicial de aspirantes a educadores e para o desenvolvimento profissional dos educadores de infância. O objetivo principal da investigação foi apreender as perspetivas que educadores de infância da Região do Algarve a lecionar em Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da Rede Pública têm sobre a supervisão pedagógica e o seu papel nas suas práticas pedagógicas, que poderão ter características que se encontram nos vários cenários de que falam Alarcão e Tavares (2003). Não descartamos a existência da prática de modelos de supervisão instituídos em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede pública. Não obstante uma investigação exploratória com recurso a uma metodologia de investigação mista recolhendo dados através da aplicação de questionários com respostas abertas e fechadas, poderá apurar-se através da análise dos resultados identificar as perspetivas de educadores de infância sobre as formas de supervisão praticadas nas escolas públicas da Região do Algarve e suas implicações para a sua prática. Analisado o conceito de supervisão, caracterizados as abordagens/ modelos de supervisão pedagógica e constatadas práticas de supervisão nas escolas onde ocorreram os estudos que encontramos no RCAAP, é importante apurar o que se entende por supervisor e quais as suas funções, o que nos propomos fazer no capítulo que se segue.

Capítulo III - O papel do supervisor

1. Introdução

No passado, os professores encaravam o supervisor como alguém cuja função principal era fiscalizar, inspecionando toda a prática que acontecia na sala de aula. A sua atuação visava controlar o sistema educativo, os programas, o conteúdo, o processo de ensino-avaliação, visando reproduzir da forma mais autêntica e fiável o que os sistemas educativos preconizavam (Withall e Wodd, cit. por Smyth, 1984, p.427). Atualmente, o papel do supervisor é mais abrangente e não se limita à função fiscalizadora e de monitorização, mas também de liderar os agentes com ações educativas (professores, funcionários e outras entidades), desencadear e apoiar processos de reflexão e melhoria, profissional e organizacional, ou seja, inculcar nos professores a capacidade de descobrir outras alternativas, outros caminhos de ensino e aprendizagem de acordo com os contextos educativos onde vivem, sempre numa rota de reflexão e auto reflexão conforme os desafios que as escolas apresentam (Alarcão & Tavares, 2010; Gaspar, Seabra & Neves, 2012; Stones, 1984).

2. A evolução do papel do supervisor pedagógico em Portugal – enquadramento legal

No quadro da legislação nacional o termo supervisão, bem como quem a realiza aparece no artigo 56.º do Decreto-Lei n.º 139A/90 de 28 de abril de 1990, que estabelece o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário [ECD], onde consta a qualificação para o desempenho de outras funções educativas, obtida através da frequência com aproveitamento de licenciaturas ou cursos de estudos superiores especializados, ou de graus de mestre ou doutor, em áreas de especialização entre as quais é referida a especialização em «Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores». Este é alterado pelos Decretos-Lei n.º 105/97 de 29 de abril e n.º 1/98 de 2 de janeiro do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário que prevê a necessidade de formação especializada, designadamente no âmbito da supervisão pedagógica e formação de formadores, para o desempenho de outras funções educativas. Para além disto aponta para uma redução horária para os docentes que desempenhem cargos de natureza pedagógica, designadamente de orientação educativa e supervisão pedagógica. O Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de abril fixa o regime jurídico da formação especializada. É neste enquadramento que a supervisão pedagógica e formação

de formadores é considerada como uma das áreas de formação especializada, com o objetivo de qualificar para o exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores. Mais tarde, surge o Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro, na Revisão do Estatuto da Carreira Docente [ECD] onde se refere a necessidade de valorizar o trabalho dos professores a sua antiguidade e experiência, através de uma supervisão vertical onde, apenas os professores coordenadores² podem ser avaliadores/supervisores. Os avaliadores conotados com a autoridade, são considerados detentores de experiência e formação. É criado um período probatório para aceder à docência, no qual o supervisor interfere de forma pedagógica e avaliativa. No Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro a avaliação do desempenho dos docentes integrados na carreira é executada pelo Órgão de Gestão Executiva que avalia o exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica e de supervisão pedagógica. A avaliação do desempenho docente e a supervisão ainda não aparecem muito interligadas. Neste mesmo ano, surge o Decreto Regulamentar n.º 11/2008 de 23 de maio que define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente. Este tem como objetivo simplificar o processo de avaliação dos docentes. É eliminada a avaliação de indicadores relacionados com a supervisão pedagógica. No ano seguinte, o Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009 de 5 de janeiro altera o regime transitório de avaliação de desempenho docente visando corrigir dificuldades resultantes da aplicação do regime anterior. Neste decreto o termo supervisão não é mencionado. Ainda neste ano, o Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 de setembro altera o Estatuto da Carreira Docente. Prevê que o período probatório de acesso à profissão seja acompanhado por um professor titular, preferencialmente com formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular, ou supervisão pedagógica e formação de formadores. Dá preferência no acesso à categoria de titular aos professores com experiência e/ou formação relacionadas com a supervisão pedagógica. No ano 2010, o Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho faz uma nova revisão do Estatuto da Carreira Docente simplificando o processo

² Categoria da carreira docente do ensino superior politécnico (ECPDESP). É recrutado por concurso exclusivamente documental. Cabe-lhe, entre outras, a coordenação pedagógica, científica e técnica das atividades docentes e de investigação compreendidas no âmbito de uma disciplina ou área científica e, designadamente reger e lecionar aulas teóricas, teórico-práticas e práticas; orientar estágios e dirigir seminários e trabalhos de laboratório ou de campo; supervisionar as atividades pedagógicas, científicas e técnicas dos professores adjuntos da respetiva disciplina ou área científica; dirigir, desenvolver e realizar atividades de investigação científica e desenvolvimento experimental no âmbito da respetiva disciplina ou área científica.

de avaliação dos docentes. As dimensões vertical e horizontal da supervisão são mantidas de acordo com os fundamentos da didática, ou seja, a supervisão vertical é associada à experiência e valorização da antiguidade dos professores isto é, só os professores coordenadores podem ser avaliadores/supervisores e a Supervisão horizontal ligada a práticas de promoção da coordenação e do trabalho colegial. Os supervisores devem estar colocados obrigatoriamente no 3.º escalão ou superior e no 3.º escalão só com formação especializada. A categoria de professor titular é extinta porque esta que não correspondeu a uma horizontalização da supervisão. Verificou-se também que a categoria de professor titular criou um mal estar entre os professores. Ainda em 2010, o Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho realça a importância da auto supervisão por via da autoavaliação e reflexão. Acentua, no papel do Relator, a componente didática da supervisão, visando o desenvolvimento profissional. Por outro lado, o grau académico e a formação especializada na dimensão vertical da supervisão é valorizada no papel do Relator. Diferencia, no papel do Relator, a relação vertical, com a avaliação e supervisão dos avaliadores, pelo Diretor e pelas direções intermédias e o acompanhamento pelo Conselho Científico da Escola. No caso dos docentes em período probatório, ressalta a importância do aspeto didático. Passado dois anos, o Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro aponta para a desburocratização dos métodos de trabalho e apresenta diretrizes para um novo regime de Avaliação do Desempenho Docente. Aproxima a supervisão da função de avaliação. A responsabilidade da avaliação é atribuída a avaliadores externos detentores de formação especializada na área da avaliação do desempenho docente ou com experiência em supervisão pedagógica. A necessidade de formação especializada é também essencial para o exercício de funções de coordenação, orientação e supervisão pedagógica, que apenas podem ser assumidas por docentes posicionados no 4.º escalão ou superior. Um dos objetivos da avaliação do desempenho é promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente. O Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 26 de fevereiro regulamenta o novo regime de Avaliação do Desempenho Docente. A avaliação externa é centrada na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente. A função do avaliador externo é reunir um conjunto de requisitos cumulativos, entre os quais, ser titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica. Consideramos que este último decreto aproxima-se mais do que deve ser a supervisão pedagógica aliada à

avaliação de desempenho docente, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, ainda peca, na nossa opinião, por duas situações: ser algo imposto pelas entidades para promover a mudança de escalão e pelo número reduzido de aulas observadas, não permitindo uma supervisão mais rigorosa, com mais elementos para observação e análise, voluntária e livre. Perante estes normativos há a realçar que as funções de supervisão registam-se a nível das lideranças intermédias. Gaspar, Seabra e Neves (2012) citando Maio, Silva e Loureiro (2010) verificam nos normativos aspetos sobre a supervisão a destacar:

uma supervisão associada ao exercício de cargos de gestão(...); uma supervisão de cariz formativo, fundamentalmente nos órgãos de gestão intermédia (...) uma supervisão de carácter somativo, instrumental, ligada ao processo da avaliação do desempenho docente(...); uma supervisão que incide sobre os domínios de intervenção profissional do professor, uma vez que quer a supervisão pedagógica da responsabilidade do coordenador de departamento, quer a supervisão a cargo do Diretor incidem sobre os diferentes campos de intervenção profissional docente (...) um supervisor que conjuga os princípios do perfil profissional do professor, com a experiência adquirida no exercício de funções docentes e de gestão, juntando-lhe a formação obtida, especializada ou não, conseguindo maior autoridade perante os pares. As funções de supervisão aparecem como centrando tudo o que deverá ser regulado, apresentando-se conjugadas, associadas, cruzadas, ou mesmo sinónimas, com as de liderança.

(Gaspar, Seabra e Neves, 2012:48)

Num plano micro, Alarcão e Tavares (2010) referem que na atividade do supervisor como professor, este assume outra perspetiva que se baseia na lecionação, no ensino, na competência de ajudar a aprender os outros professores ou a desaprender para aprender de outra maneira, obter outros conhecimentos de uma forma diferente. Na formação inicial de professores, Alarcão (2001) denomina fortemente o supervisor “como líder de comunidades aprendentes e qualificantes” (p.35), obrigando-o a proporcionar aos estagiários uma análise introspectiva, ou seja, os estagiários têm que tomar consciência das suas acções, comportamentos e reflexões para se confrontarem com a sua própria imagem. Com isto, o estagiário torna-se auto-formativo, incrementando a sua capacidade e os seus níveis de reflexão, numa lógica emancipatória (Costa, 2011). Estas funções do supervisor são exigentes e muito complexas, levando a que, segundo Vieira (1993) permaneçam num estado de eterna permanência em duas dimensões: “a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interacção entre os sujeitos envolvidos na monitorização da prática pedagógica”(p.29). Para estas dimensões serem operacionalizadas o supervisor tem que desenvolver características específicas, alicerçadas em seis áreas

definidas por Alarcão e Tavares (2010) que podem ser consideradas fulcrais para uma supervisão abrangente:

1. Sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas;
2. Capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhe dão origem;
3. Capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos;
4. Competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;
5. Skills de relacionamento interpessoal;
6. Responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação.

(Alarcão & Tavares, 2010:73)

Para além destas áreas de competência entendidas como requisitos para a função, Alarcão e Tavares (2010, p. 74-75), apresentam a visão de Glickman (1985) que identifica dez categorias de papéis que o supervisor deve desempenhar: 1) Prestar atenção; 2) Clarificar; 3) Encorajar; 4) Servir de espelho; 5) Dar opinião; 6) Ajudar a encontrar soluções para os problemas; 7) Negociar; 8) Orientar; 9) Estabelecer critérios; 10) Condicionar. As funções acima descritas são condicionadas por um dos pilares que molda a supervisão pedagógica: a liderança. A relação da supervisão com liderança depende do estilo que for adoptado pelo supervisor. A supervisão pedagógica e a liderança têm forte paralelismo, pois a liderança seja ela autoritária, participativa ou Laisser-faire (Estilos de Liderança de Kurt Lewin (n.d.) corresponde respetivamente aos estilos de supervisão, segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 63, citando Glickman, 1985) nomeadamente diretivo, colaborativo e não diretivo. O estilo de liderança que o supervisor assumir vai influenciar a relação com o professor supervisionado, isto é, o estilo de líder que nos parece, nos dias de hoje, mais eficaz, facilitador de aprendizagens individuais e coletivas é o participativo correspondendo a uma supervisão colaborativa para segundo Alarcão e Tavares (2010) “(...) provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a acção do coletivo das pessoas individuais” (p. 49). Alarcão e Tavares (1987) entendem que um supervisor deve adoptar uma postura de mediação dos indivíduos com o conhecimento e a experiência, colaborando no desenvolvimento e na aprendizagem com a finalidade de melhorar a *práxis* do docente. Acrescentam, ainda, que o supervisor deve basear-se numa “visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro”

(p.47). Não menos importante, o supervisor deve criar empatia com o professor e a comunidade escolar, para o trabalho em conjunto ser o mais harmonioso e produtivo possível. Assim sendo, o supervisor assume uma função e um papel decisivo no acompanhamento, orientação dos supervisionados como também nas tomadas de decisões. Para isso o supervisor de qualidade deve ter competências a nível profissional e pessoal. Estas influenciam a seleção e formação dos supervisores, ou seja, consideramos importante que para desempenhar a função de supervisão o docente tenha formação específica na área como também experiências supervisivas. Por outro lado, as competências pessoais assumem um papel central no desempenho da supervisão, pois as relações entre pessoas devem ser baseadas numa atitude de aprendizagem dos intervenientes supervisores e supervisionados. As competências a nível profissional e pessoal abrangem as “(...) capacidades de encorajar, observar, ouvir, apoiar, reflectir, analisar, discutir, organizar, definir objectivos e metas, ser flexível e acessível” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012: 48). A comunicação e a relação que o supervisor estabelece com os supervisionados assume também um carácter decisivo no trabalho cooperativo, colaborativo e de apoio como preconizam Gaspar, Seabra e Neves (2012): “As competências pessoais as competências de relação interpessoal e de comunicação são decisivas no estabelecimento de uma relação de supervisão centrada na colaboração, no apoio e no aconselhamento, tendo em vista o desenvolvimento de práticas lectivas adequadas” (p. 48). Na supervisão entre pares está presente essa comunicação e relação acima referida na qual a colaboração é o motor que proporciona “a dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas” (Alarcão, 2009, p. 120). Alarcão e Canha (2013), entendem a colaboração como um “instrumento para o desenvolvimento”, onde estão envolvidos diferentes atores aos quais é exigida a partilha de responsabilidades e negociação de objetivos. Isto implica que os professores tenham “atitudes individuais de disponibilidade para acolher o saber e a experiência de outros e para evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento” (Alarcão & Canha, 2013, p. 49). Alarcão (2001), afirma que: “...o professor deixa para trás o individualismo que o tem caracterizado e assume-se como parte activa do todo colectivo...aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho”(p.17-18). O trabalho pedagógico entre pares na supervisão

pedagógica poderá permitir desenvolver nos docentes habilidades e capacidades profissionais que acontecem, devido a processos de análise de acordo com o contexto escolar, contribuindo para a valorização pessoal e profissional. Este exercício formativo baseado no trabalho de equipa faz-se na ação e na reflexão sobre a ação, na análise crítica e na construção de um diálogo construtivo. Os contributos e partilhas dos colegas permite, ao docente, fomentar os seus conhecimentos, na medida em que as formas de trabalhar, as ideias dos outros docentes provocam nos outros professores o repensar dos suas ideias, dos seus métodos de trabalho. Esta situação pode levar a que os docentes deixem para trás e abandonem ideias pré-concebidas, criando e desenvolvendo o que por sua vez possibilita crescer profissionalmente. Um dos estudos realizados em Portugal intitulado “De par em par” de Ana Mouraz (2016) indica que através do trabalho colaborativo, no qual os colegas observam aulas entre si, de modo, informal, voluntário, com práticas de reflexão e com atitude de aprendizagem permite o desenvolvimento profissional dos professores. Gaspar e al (2019) faz referência ao projeto “De par em par” no qual “Entrevistas aprofundadas realizadas com 24 professores que participaram no projeto revelaram a valorização do seu impacto nas práticas docentes, concretamente como possibilidade de desenvolvimento profissional e através da partilha de experiências e problemas comuns aos docentes do ensino superior” (p.213). Alarcão e Tavares (2003) afirmam que se o trabalho colaborativo for o alicerce da supervisão pedagógica este vai permitir inovar nas estratégias com base em processos claros e de acordo com a realidade, proporcionando uma óptica curricular holística ajustada e baseada nas necessidades e diferenças sociais e individuais dos alunos alcançando o sucesso destes e da escola. O supervisor assume assim uma função importante na transformação da escola, nunca descurando a reflexão das suas práticas que se refletem em modificações e alterações significativas no ambiente escolar (Silva, 2013), ou seja, o supervisor contribui para uma escola aprendente. Madeira (2017) refere que escola aprendente é uma escola que é capaz de construir a sua própria autonomia, que consegue refletir sobre as suas práticas, aprender com os seus próprios erros e que encontra soluções para os seus problemas, olhando para os acontecimentos do passado e do presente. É uma escola na qual todos aprendem uns com os outros onde é promovida a colaboração, o trabalho colaborativo e participativo numa constante inovação da prática pedagógica, mas também uma escola com a habilidade de se avaliar e autorregular. Estas

características apresentadas por Madeira (2017) são referidas também por Bolívar (2000) citado por Madeira (2017)

apresenta uma conceção de escola aprendente mais complexa, centrada numa nova competência: a aprendizagem através de experiências colegiais passadas e presentes e baseada no processamento da informação, na correção dos erros e na resolução de problemas de forma não só reprodutiva como também criativa e transformacional.

(Madeira, 2017:17)

Bolívar (2003) citado por Madeira (2017) acrescenta ainda que a “escola que aprende é a escola que se constitui como unidade de formação e inovação, isto é, a escola que desenvolve a aprendizagem institucional ou organizacional” (p. 17). Madeira (2017) refere também que “a escola aprendente também é uma escola reflexiva, uma escola que tem uma gestão democrática e partilhada, lideranças fortes e um líder transformacional” (p.16). Alarcão (2002) , define escola reflexiva como “um lugar e um tempo de aprendizagem para todos” (p. 218), ou seja, todos os agentes e intervenientes educativos que estão na escola estão continuamente num processo de desenvolvimento e aprendizagem. Nesta escola reflexiva surge segundo Alarcão e Tavares (2003) o “professor - profissional reflexivo” que contribui para a aprendizagem e desenvolvimento constantes.

Em suma, os professores assumem responsabilidades acrescidas na operacionalização da escola aprendente e reflexiva mas surge o supervisor que, para além de ajudar os outros na sua prática letiva, tem que se assumir segundo Alarcão (2000) “como líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (p. 19). No próximo capítulo iremos abordar a importância da reflexão na supervisão promotora de desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores de infância.

Capítulo IV - A importância da reflexão na supervisão promotora de desenvolvimento profissional dos educadores de infância.

1. Introdução

O tema da supervisão pedagógica, e por consequência a reflexão como elemento da supervisão pedagógica, são muito importantes no seio da comunidade docente e assumem um papel preponderante no desenvolvimento profissional dos educadores e professores e, por consequência, na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, transformando não só os professores e alunos, mas também o pensamento da comunidade escolar, apontando sempre para a inclusão, equidade e inovação, pois estes aspetos são refêns do sucesso académico (Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão & Tavares, 2003). Existem vários modelos de supervisão pedagógica, como já foi referido, mas se assumirmos a reflexão como uma estratégia de supervisão, esta será a pedra basilar de todo o desenvolvimento profissional do educador e professor, considerando que estes terão de ter uma atitude de aprendizagem e para a aprendizagem para assumirem os seus erros, serem capazes de ouvirem as críticas de outros, tomarem consciência das suas responsabilidades e das suas ações e serem sinceros com os outros e consigo próprios.

2. A reflexão como instrumento essencial na supervisão pedagógica

Segundo Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) “Os professores reflexivos são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao reflectirem, sozinhos ou em conjunto, na acção e sobre as condições que a modelam” (p.100). Ser um professor reflexivo é, muitas vezes, mudarmos a nossa forma de ensinar, os nossos métodos de trabalho, é fazer leituras coerentes, sensatas, verdadeiras da nossa prática, da forma de estar no ensino... é ser capaz de sair por vezes da nossa zona de conforto para acarinhar com conhecimento os nossos alunos, saber ouvir e moldar e transformar as nossas crenças, assumir riscos e tomar decisões que várias vezes nos parecem bizarras, mas que resultam em inovações e novas aprendizagens. Oliveira e Serrazinha (2002) vão mais longe e referem que:

o professor reflexivo é alguém que atribui importância a questões globais da educação, como as finalidades e as consequências do ponto de vista social e pessoal, a racionalidade dos métodos e do currículo e a relação entre essas questões e a sua prática de sala de aula. Assenta, pois, na procura de autonomia e melhoria da sua prática num quadro ético de valores democráticos.

(Oliveira & Serrazinha, 2002: 9)

Um professor que não faz uso da sua capacidade reflexiva, é alguém inerte que não tem iniciativa própria e se deixa levar pelas decisões tomadas por terceiros, ou como Oliveira e Serrazinha (2002) afirmam:

um professor que não reflecte sobre o ensino actua de acordo com a rotina, aceitando a realidade da escola e os seus esforços vão no sentido de encontrar as soluções que outros definiram por ele. O professor reflexivo é, então, o que busca o equilíbrio entre a acção e o pensamento e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores.

(Oliveira & Serrazinha, 2002: 9)

O profissional da educação assume um papel fundamental pelo seu contributo para o desenvolvimento académico e social dos alunos. Com o seu saber e experiência, estimula a atividade mental dos alunos, promovendo-os a uma atitude ativa, desenvolvendo neles os níveis de saber, saber fazer e saber ser. Mas a supervisão pedagógica dos profissionais de educação tem que se associar à colaboração entre os educadores e ou professores, permitindo o desenvolvimento da escola. Na análise dos trabalhos de investigação sobre o tema em apreço publicadas no RCAAP, verificamos que as perspectivas dos educadores sobre a supervisão pedagógica estão intimamente relacionadas com a inspeção e, mais profundamente, com a reflexão como estratégia de supervisão pedagógica, mas também bastante associadas aos conceitos de colaboração e formação inicial de professores (Santos & Brandão, 2008; Salvado, 2016; Costa, 2014; Ferreira, 2013 e Sobral & Caetano, 2016) . Alarcão e Canha (2013), defendem que este conceito deve ser entendido como um “instrumento para o desenvolvimento” e segundo Leite e Marques (2015) envolver “diversos atores e exigindo negociação de objetivos e partilha de responsabilidades” (p.45). Segundo Alarcão e Canha (2013) esses atores têm que apresentar “atitudes individuais de disponibilidade para acolher o saber e a experiência de outros e para evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento” (p. 49). A articulação entre supervisão e a colaboração de acordo com Alarcão e Canha (2013) “conjugam-se na intenção de promover o desenvolvimento e a qualidade” (p. 54) se “assentarem num trabalho conjunto que permita a interação e a análise de problemas, o questionamento, e a tolerância para a inovação e mudança” (Leite & Marques, 2015, p. 46). A supervisão reflexiva, a colaboração, a supervisão entendida como inspeção e como a função dos professores formadores de futuros docentes na formação inicial de professores, são termos muito citados pelos educadores nos estudos referidos que passamos a descrever mais profundamente.

No artigo científico de Santos e Brandão (2008), os autores entendem a supervisão num contexto de formação inicial de educadores de infância numa estreita colaboração com os educadores cooperantes com o objetivo de estes serem um modelo para os educadores estagiários e os supervisores apoiarem a formação dos educadores cooperantes, promovendo o seu crescimento profissional. Segundo estes autores, “apoiar educadores cooperantes e orientar alunos em situação de iniciação à prática profissional é algo crucial, pois sabemos que as concepções e as práticas dos primeiros influenciam claramente a acção e o pensamento dos segundos” (p. 79). Santos e Brandão (2008) utilizaram uma escala denominada Escala de Empenhamento do Adulto que através dos seus indicadores, foi o instrumento escolhido para reflectir sobre as realidades educativas e contribuir para identificar o tipo de interação entre adulto e criança, ajudando a desenvolver as práticas dos educadores que, por sua vez, influenciam o desempenho dos estagiários. Neste estudo é notória uma das perspectivas dos educadores sobre o conceito de supervisão, que é a que está associada à formação inicial de futuros docentes. Salvado (2015), elencou uma conjunto de objetivos para responder à sua problemática de estudo, o primeiro dos quais era conhecer as “representações das Docentes/Educadoras de Infância sobre Supervisão Colaborativa, Papel do Supervisor e Trabalho Colaborativo” (p.104). Através da metodologia de investigação aplicada a investigadora apurou que no que diz respeito à supervisão colaborativa

as Educadoras de Infância consideram o papel da Supervisão fundamental para a qualidade pedagógica da Educação Pré-escolar, mencionando a necessidade de se refletir cada vez mais sobre a prática, de a reformularmos, preconizando um modelo de escola enquanto comunidade reflexiva e aprendente. Podemos concluir que as Educadoras de Infância encaram a Supervisão Pedagógica de uma forma positiva se esta adotar uma dimensão colaborativa, assim como acreditam que esta poderá contribuir para a mudança de mentalidades e para a inovação nas escolas.

(Salvado, 2015: 104)

Por outro lado, a investigadora verificou nos dados que a supervisão no agrupamento onde o estudo se desenvolveu é irrisória, ou seja, “As participantes no estudo também apontam a quase inexistência de Supervisão no Agrupamento de Escolas e indicam como principais causas - o excessivo trabalho burocrático; a inexistência de horas para a Supervisão; um elevado número de horas em reuniões de carácter informativo, sem tempo para os aspetos pedagógicos e formativos” (p.104). Neste estudo é possível verificar uma grande ênfase na supervisão com um carácter colaborativo. Costa (2014), no seu estudo, conseguiu apurar que as concepções de supervisão ainda estão associadas a avaliação e fiscalização e que as

práticas de supervisão dos educadores nas IPSS existem, mas não com a intencionalidade que lhes deveria competir, como refere a investigadora nas suas considerações finais;

Parece-nos que, apesar das conceções e práticas de supervisão não obedecerem como desejaríamos, a uma intencionalidade e se encontrem, ainda, “presas” a conceitos menos atualizados e ainda próximos das conceções de supervisão enquanto avaliação e fiscalização próprios de realidades onde se pretende aumentar o rendimento e a produção, podemos, efetivamente, falar de supervisão na educação de infância nas IPSS.

(Costa, 2014: 84)

Por outro lado, as conceções que as educadores assumem e que a investigadora encontrou no seu estudo apontam para dois tipos:

uma supervisão diretiva na qual se associa ao supervisor uma imagem de “dirigismo”, “imposição” e “autoritarismo” e este se assume como controlador da ação, dominando um conjunto de skills, competências técnicas e conhecimentos que devem ser adotados por todos os supervisados, um supervisor prescritivo com um papel decisivo que interfere na prática diária com vista à melhoria da qualidade e à mudança e - um conceito de supervisão colaborativa que se baseia na negociação conjunta com vista à resolução de problemas e valoriza o apoio e contributo a partir da experiência e do conhecimento técnico, (...).

(Costa, 2014: 86)

Este estudo aponta, por um lado, a supervisão para uma perspectiva dos educadores mais conservadora, ou seja, a supervisão entendida como um ato fiscalizador, autoritário e dirigente mas, por outro lado, para uma supervisão colaborativa. O mesmo se verificou no trabalho científico de Ferreira (2013). Neste trabalho de pesquisa a investigadora inquiriu os docentes sobre o conceito de supervisão e as opiniões incidiram sobre a função e sobre o processo de supervisão, ou seja, relativamente à função, os inquiridos apontaram a “promoção de atitudes e aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento profissional dos docentes, e à função organizacional, nomeadamente na promoção do trabalho colaborativo entre os docentes” (Ferreira, 2013, p. 52). Por outro lado, as funções avaliativas e de inspeção também foram respostas encontradas, ou seja, “As outras funções associadas por estes Coordenadores ao conceito de Supervisão Pedagógica foram funções avaliativas e inspetivas” (Ferreira, 2013, p. 52).

A definição do conceito de Supervisão Pedagógica no contexto das suas funções foi também apresentada por referência ao processo de monitorização/acompanhamento que a caracteriza... Para a maioria das docentes, a supervisão da prática pedagógica é entendida como uma função formativa, ou seja, uma atividade de mútua colaboração, apoio e diálogo entre os agentes envolvidos no processo educativo.

(Ferreira, 2013: 52)

A investigadora afirma que “Para estes docentes a Supervisão Pedagógica só faz sentido se for realizada numa perspetiva de apoio, de ajuda, de promoção do trabalho colaborativo, ou seja, num processo contínuo de acompanhamento e monitorização”(p.52).

Perante estes dados analisados nos diferentes estudos, as perspectivas dos educadores sobre a supervisão pedagógica apontam algumas vezes para um conceito mais conservador, isto é, a supervisão entendida como ato de fiscalizador, dirigido, imposto (Costa, 2014; Ferreira, 2013) mas, por outro lado, é notório uma mudança na compreensão da importância da supervisão pedagógica por parte dos educadores no desenvolvimento profissional, e como consequência a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos, desde que o ato supervisivo tenha como instrumentos de operacionalização a reflexão e a colaboração entre os docentes (Costa, 2014; Ferreira, 2013; Sobral & Caetano, 2016). Explanada a fundamentação teórica sobre o tema em questão apresentamos de seguida o enquadramento metodológico.

V - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Introdução

Este trabalho de investigação segue um conjunto de etapas habitualmente presente num processo metodológico. Assim, identificada a questão de investigação, o respetivo objeto de estudo, objetivos a alcançar e efetuada a recolha e análise da literatura que contextualiza o problema, passa-se para a fase seguinte: construção dos principais conceitos teóricos que ajudam à compreensão do objeto de estudo estruturado no enquadramento teórico. Seguidamente e em função dos objetivos do estudo ponderou-se sobre o desenho metodológico mais adequado e elaboraram-se os instrumentos de recolha de dados.

2. Tipo de estudo

Do ponto de vista metodológico, esta investigação assentou no âmbito das abordagens mistas que segundo Tesslie e Tashakorri (2009) citados por Coutinho (2013):

apresentam-se como uma alternativa às tradicionais QUAL e QUANDO defendendo o uso das ferramentas metodológicas (métodos e técnicas de recolha de dados) para a recolha de informação de natureza descritiva (narrativas) ou numérica, é independente da metodologia utilizada, devendo o investigador centrar-se no problema em estudo, ou seja, na busca da resposta mais correta à sua questão inicial.

(Coutinho, 2013: 356)

Esta abordagem mista permite um melhor entendimento do objeto de estudo. Tesslie e Tashakorri (2009) citados por Coutinho (2013) “consideram que a principal razão que leva um investigador a utilizar uma abordagem mista (MM) deve ser sempre a de proporcionar uma melhor compreensão do fenómeno que está sob investigação” (p. 360). Deste modo, este desenho de investigação com enfoque tendencialmente misto, permite uma complementaridade entre o método quantitativo e qualitativo na operacionalização desta investigação no campo empírico. Pereira Coutinho (2013) e, também, Reichardt e Cook (2005) apontam para uma mitigação e acomodação dos atributos dos paradigmas numa combinatória que se afigure mais adequada. A investigação assume-se como um estudo exploratório, o qual tem por objetivo familiarizar-se com o fenómeno que está a ser investigado, por forma a criar novas ideias e visões (Cervo, Bervian & Da Silva, 2007). Gil (2019) também comunga do propósito do estudo exploratório que é ambientar-se ao problema por forma a torná-lo mais claro, transparente, preciso e explícito. Marconi e Lakatos (2017) afirmam que os estudos exploratórios têm como objetivo principal

formular questões ou um problema para descrever hipóteses proporcionando ao investigador acostumar-se ao ambiente, facto ou fenómeno para depois realizar uma averiguação mais rigorosa modificando e clarificando conceitos. A ideia não é testar ou confirmar uma determinada hipótese, é sim realizar descobertas. Leão (2017) refere que os estudos exploratórios encaminham o investigador para hipóteses não permitindo verificações nem demonstrações. Com este tipo de investigação, de natureza mista, gerou-se uma compreensão sobre as conceções e formas de supervisão utilizadas pelos educadores de infância e como se refletem no seu desenvolvimento profissional.

3. Participantes

Quivy & Campenhoudt (2003) referem que para ser possível realizar uma análise mais específica e com grande precisão e aprofundamento de situações individuais é necessário juntar um conjunto de unidades constitutivas, denominado de população que poderá reunir ou não, dados, informações, sempre que possível ou necessário. O universo desta investigação foram educadores de infância a lecionar nos Agrupamentos de escolas públicas da região do Algarve, num total de 344 como mostra a tabela abaixo.

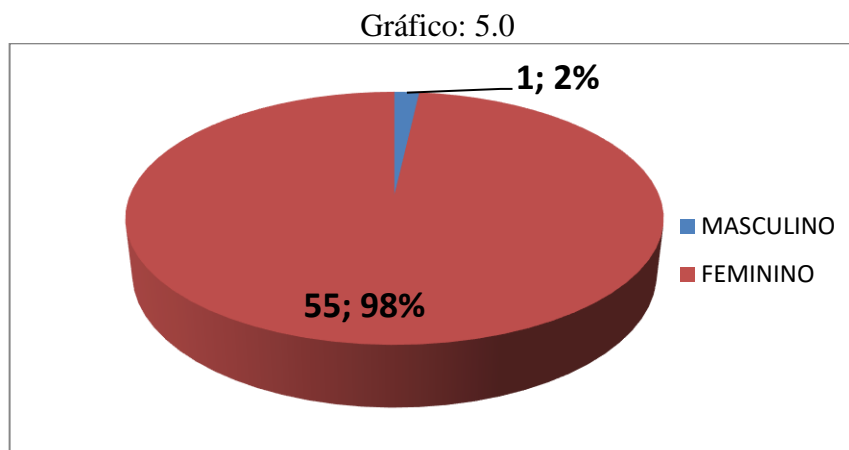
Tabela: 5.0

| | | | |
|--------------|----|----------------------------|----|
| Albufeira | 42 | Monchique | 7 |
| Alcoutim | 1 | Olhão | 38 |
| Aljezur | 8 | Portimão | 48 |
| Castro Marim | 8 | São Brás de Alportel | 10 |
| Faro | 23 | Silves | 27 |
| Lagoa | 20 | Tavira | 14 |
| Lagos | 13 | Vila Do Bispo | 6 |
| Loulé | 65 | Vila Real de Santo António | 14 |

Número de educadores por concelho em EPE públicas

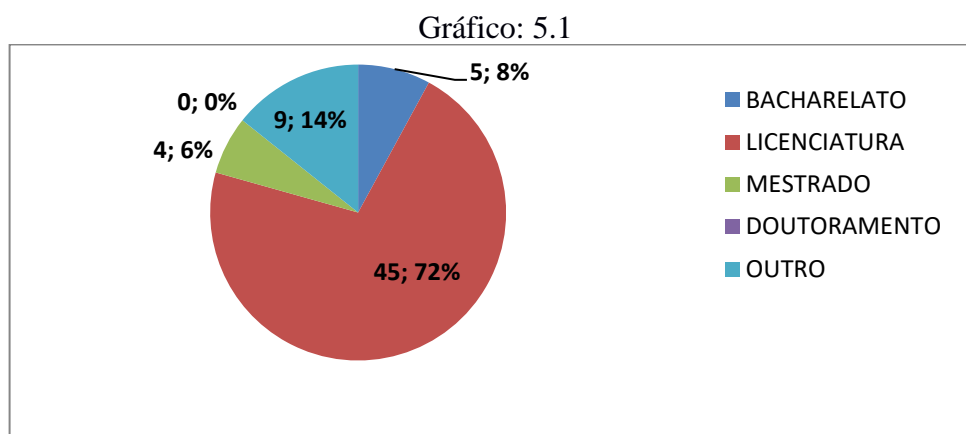
Deste universo de 344 educadores de infância foi possível recolher dados de 56 respondentes através da aplicação de um questionário já aplicado por Gaspar e al (2019).

No que diz respeito caracterização sociodemográfica constatamos que nos 56 inquiridos apurados 98% dos respondentes, correspondem a 55 educadores, são do sexo feminino como se observa no gráfico 5.0.



Caracterização dos respondentes quanto ao sexo

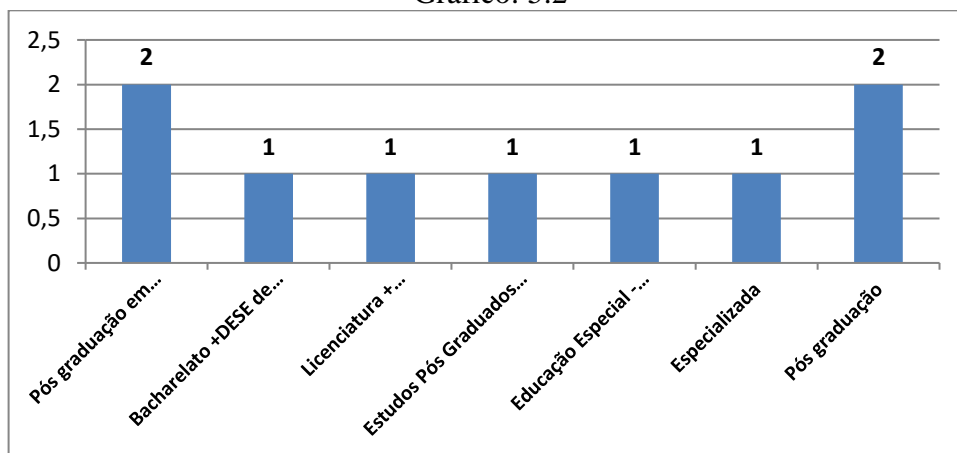
Relativamente à idade dos respondentes verifica-se uma idade mínima de 38 anos e uma idade máxima de 63 anos. A média de idades situa-se nos 50 anos. O desvio padrão é 7,4 o que indica uma amostra dispersa e pouco homogénea. O grau académico que predomina nos educadores inquiridos é a licenciatura, com uma percentagem de 79,6% como mostra o gráfico 5.1.



Graus académicos dos participantes

Verificam-se também outros graus académicos como se pode ver no gráfico 5.2.

Gráfico: 5.2

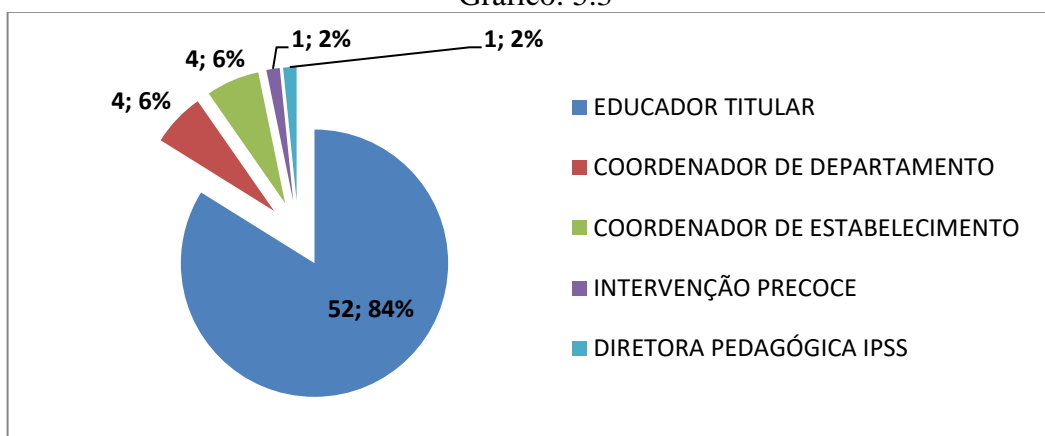


Outros graus académicos dos participantes

Em relação ao tempo de serviço verifica-se um tempo de serviço mínimo de 2 anos e um tempo de serviço máximo de 39 anos. O desvio padrão é 10,4 o que indica uma amostra dispersa e pouco homogénea.

Cerca de 84% dos respondentes apenas tem o cargo de educador titular, o que corresponde a 52. Os restantes, desempenham os seguintes cargos: 4 são coordenadores de departamento (6%); 4 são coordenadores de estabelecimento (6%), 1 é diretora pedagógica de uma IPSS (2%) e 1 trabalha na Intervenção Precoce (2%), como se observa no gráfico 5.3.

Gráfico: 5.3



Cargo desempenhado

4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Delimitado o objeto de estudo os seus participantes e também os objetivos (constam no quadro 1) procedeu-se à seleção e construção dos instrumentos de recolha de dados. O questionário foi o instrumento utilizado para a recolha de dados nesta investigação, pois é frequentemente utilizado nos estudos das ciências sociais e humanas devido à sua versatilidade, ou seja, é utilizado para recolha de dados bem como para avaliar pessoas, processos e programas de formação e ao mesmo tempo é uma técnica que permite apurar dados quantitativos e qualitativos como refere Muñoz (2003):

El cuestionario es un procedimiento considerado clásico en las ciencias sociales para la obtención y registro de datos. Su versatilidad permite utilizarlo como instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación. Es una técnica de evaluación que puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos.

Muñoz, 2003: 2)

Muñoz (2003) define questionário como “...un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas, entre las que destacan su administración a grupos o su envío por correo”(p.2). Posto isto, foram elaboradas questões que abarcaram o tema que nos interessou sem que houvesse qualquer tipo de interação e contacto com os inquiridos, o que não acontece com as entrevistas, como afirma Muñoz (2003) “Su característica singular radica en que para registrar la información solicitada a los mismos sujetos, ésta tiene lugar de una forma menos profunda e impersonal, que el "cara a cara" de la entrevista” (p.2). O questionário apresenta vantagens e desvantagens. Por um lado, permite interrogar um número considerável de pessoas num curto espaço de tempo, o que neste caso se justifica devido ao elevado número de educadores a questionar numa vasta região. “El cuestionario es un instrumento muy útil para la recogida de datos, especialmente de aquellos difícilmente accesibles por la distancia o dispersión de los sujetos a los que interesa considerar, o por la dificultad para reunirlos” (Muñoz, 2003, p.2). Os questionários permitiram sistematizar uma grande quantidade de resultados obtidos, bem como facilitar a análise, permitem uma recolha e análise de dados em tempo reduzido e o seu custo foi menor comparando com outros instrumentos de recolha de dados, como refere Muñoz (2003) “Al mismo tiempo, permite consultar a una población amplia de una manera rápida y económica” (p.2). Carmo

e Ferreira (1998) também referem vantagens que a recolha de informação a partir de questionários oferece, nomeadamente celeridade na obtenção e recolha de dados e informações, autonomia e padronização. Ghiglione e Matalon (2005) apontam o inquérito por questionário como “uma técnica relativamente simples de se aplicar e de ser praticamente o único método que podemos, se necessário, aplicar em grande escala, escolhendo os indivíduos” e “são todas as formas de interrogar os indivíduos tendo em vista uma generalização” (pp.14-15). Também Gil e Rodriguez (1999) apontam o inquérito por questionário como uma técnica apropriada e pertinente para conhecer “opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (p. 28). Contudo o questionário não apresenta apenas vantagens, mas também desvantagens e limitações, nomeadamente na concepção onde é necessário considerar vários fatores: o tipo de respostas (abertas e ou fechadas), a quem aplicar, o tipo de respostas que se pretende obter e o tema em estudo. Acresce ainda a possibilidade de questões não terem resposta fruto da clareza das questões, da natureza das perguntas e se o tema é interessante e útil para os inquiridos. Quivy e Campenhoudt (2003) avisam e advertem para o “carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo” (p. 190), pois é impreterível respeitar a imaleabilidade na seleção da amostra, a concepção clara e evidente das questões, a transferência de confiança, segurança e fidedignidade e as perguntas formuladas devem fazer sentido para o universo da amostra.

Em suma, a opção e preferência pelo questionário como ferramenta para recolha de dados prende-se pelo facto de obter respostas de uma determinada população sem a presença do investigador, abranger um número amplo de participantes recorrendo a um formulário eletrónico que serão preenchidos online pelos participantes desta investigação. Foi utilizado o questionário de Gaspar e colaboradores (2019) no âmbito do Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa adaptado ao nosso estudo de investigação com autorização dos investigadores acima referidos. Este instrumento é sobretudo constituído com perguntas fechadas para apurar, avaliar opiniões, percepções e atitudes. Finalmente os passos finais da metodologia desta investigação passaram pela recolha de dados através dos instrumentos anteriormente descritos e pela análise respetiva desses dados.

5. Análise dos dados

Os procedimentos que foram utilizados para a análise dos dados recolhidos foram maioritariamente do tipo quantitativo, embora também contemplem uma análise qualitativa das respostas abertas ao questionário. O tratamento estatístico dos questionários foi descritivo, com a finalidade de resumir e representar os dados utilizando para isso tabelas de frequência e gráficos. A Análise qualitativa foi constituída pela categorização realizada através da análise de conteúdo que segundo Bardin (2006) a define como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. ... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

(Bardin, 2006: 38)

Perante esta definição, compreende-se que a análise de conteúdo entendida como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, tem a finalidade de obter certezas melhorando e enriquecendo a leitura dos dados recolhidos. Como afirma Chizzotti (2006), citado por Grzybovski e Mozzato (2011) “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (p.734). Flick (2009) referenciado por Grzybovski e Mozzato (2011) afirma que a análise de conteúdo “é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material” (p.734). Os conteúdos gerados pela recolha da informação oriunda das perguntas abertas dos questionários foram objeto de análise de conteúdo deste trabalho de investigação. Antes da aplicação do inquérito foram considerados os cuidados éticos que pressupõe a recolha de informação dos inquiridos. Assim sendo, no inquérito por questionário encontra-se um texto objetivo, esclarecedor e verdadeiro para que os inquiridos possam conhecer o objetivo deste estudo científico, a utilização que iremos fazer com os dados, bem como está bem vinculada no texto a proteção e garantia da confidencialidade dos inquiridos. Tuckman (2000) refere que na aplicação do questionário o “inquirido deve ser informado do objetivo da investigação; proteção a conceder ao sujeito; o endosso e aprovação do estudo; a legitimidade do investigador; a oportunidade para o esclarecimento; bem como o pedido de colaboração” (p. 343).

Apresentado o enquadramento metodológico onde foi caracterizada a amostra dos respondentes e a metodologia para a recolha e tratamento dos dados do inquérito passaremos no capítulo seguinte a apresentação e discussão dos resultados.

VI - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Apresentação dos resultados

Para a concretização deste estudo exploratório, como já foi dito, utilizamos o inquérito por questionário, que foi aplicado a uma amostra de educadores de infância, através do acesso a um link online com utilização da ferramenta digital “formulários” da google. A apresentação dos resultados será feita de acordo com as partes constituintes acima referidas e descrevendo os dados por pergunta com o apoio de gráficos e, ou quadros. Foram realizadas análises de conteúdo e criadas categorias para as respostas das questões que requerem uma análise qualitativa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) o tratamento e análise de dados é um processo de

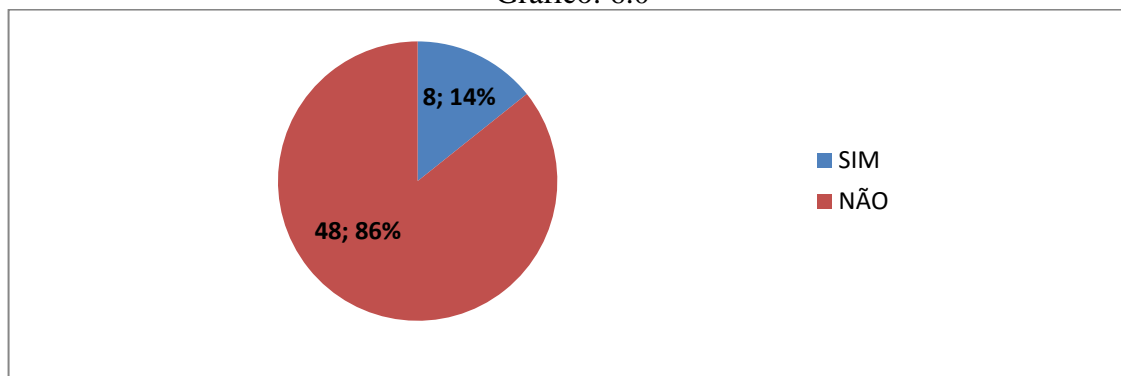
busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho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

(Bogdan e Biklen, 1994: 205)

Alarcão e Tavares (2003) referem que nesta fase, o investigador tenta “transformar a complexidade dos dados em bruto numa representação clara, (...) dos dados significativos...” (p. 97). Mas, antes do tratamento, estes dados têm de ser descritos da forma mais coerente, concreta e objetiva, ou seja, nesta fase procurou-se a reconstrução dos dados analisados como um todo estruturado, possibilitando assim explicar os elementos da investigação, bem como a interpretação que foi realizada (Gómez, Flores & Jiménez, 1999). Pareceu-nos também importante comparar as informações recolhidas, dos vários respondentes com outros estudos de investigação, principalmente com os resultados do inquérito desenvolvido por Gaspar e colaboradores (2019) no âmbito do Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa. De ressaltar que o inquérito aplicado por Gaspar e colaboradores (2019) foi aplicado a outro público alvo nomeadamente, professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico em que uns eram formandos e outros eram formadores de Centros de Formação. Assim sendo, foram apurados os seguintes dados:

Relativamente à Experiência e Formação Profissional nas áreas da Supervisão e Avaliação de Desempenho Docente (ADD) 86% (48 respostas) dos respondentes não possui formação em Supervisão e Avaliação de Desempenho Docente, como espelha o gráfico 6.0.

Gráfico: 6.0



Experiência e Formação Profissional nas áreas da Supervisão e Avaliação de Desempenho Docente (ADD)

No entanto, apenas se obteve 8 respostas relativas à identificação do tipo de formação frequentada, que indicam predominantemente ações de formação (6 respostas) e pós graduações (2 respostas) após a análise de conteúdo das respostas, onde foram identificadas as categorias como se pode ver na tabela.

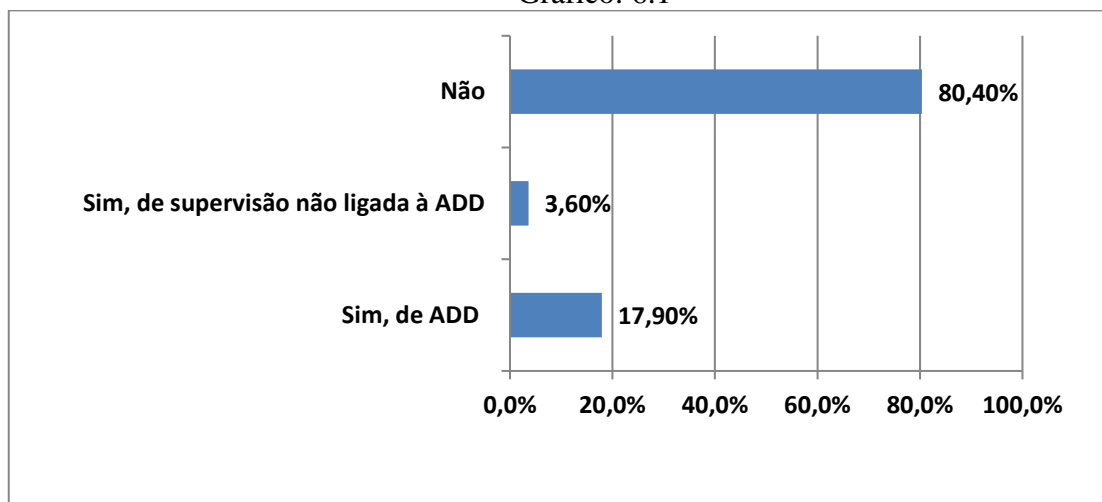
Tabela: 6.0

| 6.1 Tipo de formação | |
|----------------------|---|
| CATEGORIAS | RESPOSTAS |
| Acções de formação | 1 - 2 ações de formação contínua, uma em ADD e uma em Supervisão 2 - 15 horas na área da supervisão na ADD 3 - Formação em Supervisão. 4 - Oficina de formação sobre avaliação externa 5 - Avaliação de Desempenho Docente (50horas); Planeamento da ação estratégica de promoção da qualidade das aprendizagens (50Horas) e Supervisão da prática letiva e desenvolvimento profissional” (25 HORAS) 6 - Avaliação de Desempenho Docente |
| Pós graduação | 7 - Estudos pós-graduados em supervisão pedagógica. 8 - Especialização supervisão pedagógica e formação de formadores |

Tipo de formação

Cerca de 80,4% dos respondentes (45 respostas) não tem experiência como supervisor /avaliador do desempenho docente, no entanto 17,90% (10 respostas) experienciaram a avaliação de desempenho docente e 3,6% (2 respostas) têm experiência de supervisão não ligada à ADD como se verifica no gráfico 6.1.

Gráfico: 6.1



Experiência prévia de Supervisão

Os contextos onde decorreram as experiências como supervisor/avaliador do desempenho docente apontam para a avaliação de desempenho docente (10 respostas), como educador cooperante (1 resposta) e supervisão da Componente de Apoio à família (1 resposta), após a análise de conteúdo das respostas como se pode ver na tabela:

Tabela: 6.1

| QUESTÃO | 7.1 - Se respondeu que sim à questão anterior, indique em que contextos: |
|---------------------------------|---|
| CATEGORIAS | RESPOSTAS |
| Avaliação de desempenho docente | 1 - Avaliadora de colegas educadoras de infância, enquanto coordenadora de departamento 2 - Como coordenadora de departamento avaliei os relatórios de auto-avaliação das docentes contratadas 3 - Aulas assistidas em contexto de ADD 4 - Avaliação interna e avaliação externa 5 - Avaliador interno. 6 - Avaliação externa de educadores de infância 7 - Sou avaliadora na qualidade de coordenadora de Departamento e sou membro da SADD do agrupamento onde trabalho. 8 - Avaliadora interna 9 - Como avaliadora interna e externa (ADD) |

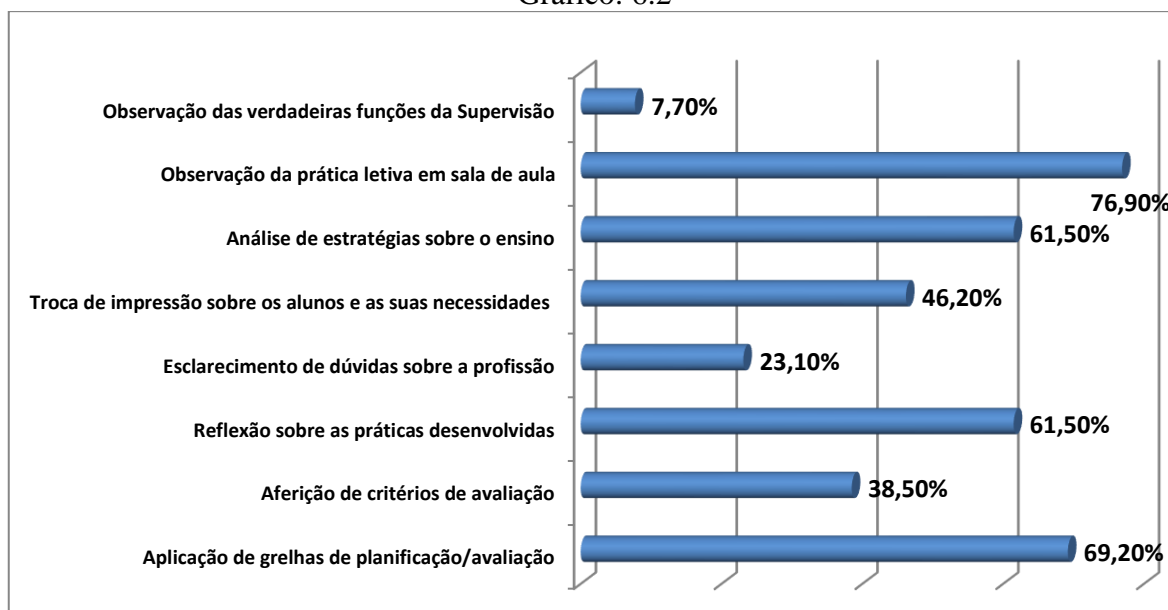
| | |
|-------------------------------|---|
| | 10 - Em sala de aula |
| Educador cooperante | 11 - Como educadora cooperante de uma ESE |
| Componente de Apoio à família | 12 - Supervisão da Saf (componente de Apoio à família) e estágios de futuras auxiliares ou animadoras para as salas da pré. |

Contextos de experiência como supervisor/avaliador do desempenho docente (ADD)

Os dados da tabela permite compreender que as práticas de supervisão associam-se muito ao supervisor como avaliador do desempenho docente.

Para os respondentes a supervisão consistiu principalmente em seis aspetos: na observação da prática letiva na sala de aula 76,9% (10 respostas), na aplicação de grelhas de planificação/avaliação 69,2% (9 respostas), reflexão sobre as práticas desenvolvidas 61,5% (8 respostas), análise de estratégias a empregar no ensino 61,5% (8 respostas) , troca de impressões sobre os alunos e as suas necessidades 46,2% (6 respostas) e aferição de critérios de avaliação 38,5% (5 respostas) de acordo com o gráfico 6.2.

Gráfico: 6.2

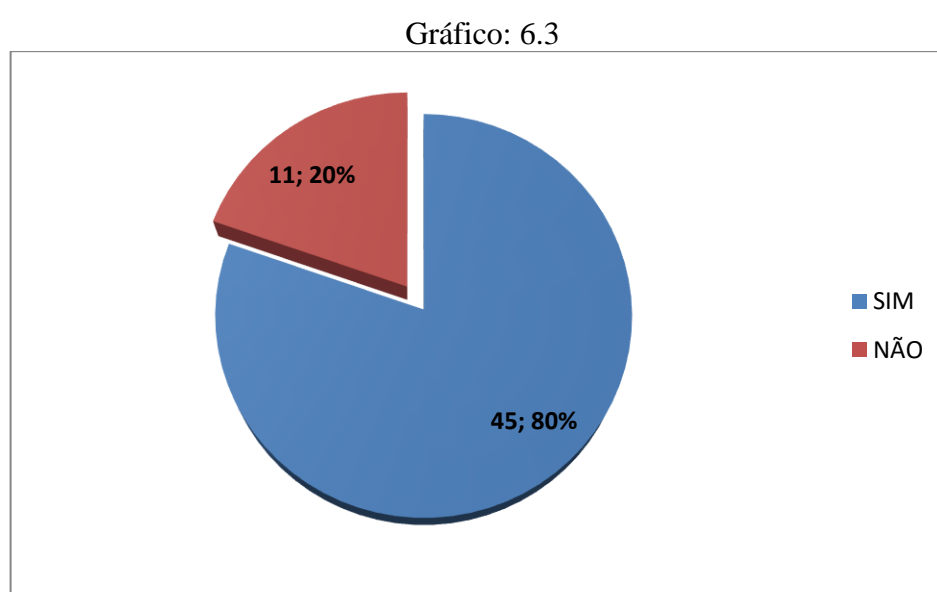


Práticas de supervisão enquanto supervisor/avaliador do desempenho docente

Comparando os dados do gráfico 6.2 com os resultados do estudo de Gaspar e al (2019) encontram-se muitas semelhanças nas opções seleccionadas por ambas as amostras de inquiridos nomeadamente, nas seguintes afirmações: aplicação de grelhas de planificação/avaliação; aferição de critérios de avaliação; reflexão sobre as práticas

desenvolvidas e observação de prática letiva em sala de aula. De notar que no estudo de Gaspar e al (2019) , as opções “análise de estratégias a empregar no ensino” e “troca de impressões sobre os alunos e as suas necessidades” não são referidas como práticas de supervisão enquanto supervisores/avaliadores do desempenho docente, o que não se verifica no nosso estudo.

Cerca de 80,4% (45 respostas) dos inquiridos foram alvo de supervisão e/ou Avaliação de Desempenho Docente como se pode verificar no gráfico 6.3.



Educadores que foram alvo de supervisão e/ou ADD

A Avaliação de Desempenho Docente (38 respostas) o Estágio (3 respostas) e a supervisão entre pares (4 respostas) foram os contextos onde os inquiridos foram alvo de supervisão e/ou ADD após a análise de conteúdo das respostas, embora o contexto mais destacado seja o da ADD, (38 respostas) como se observa na tabela:

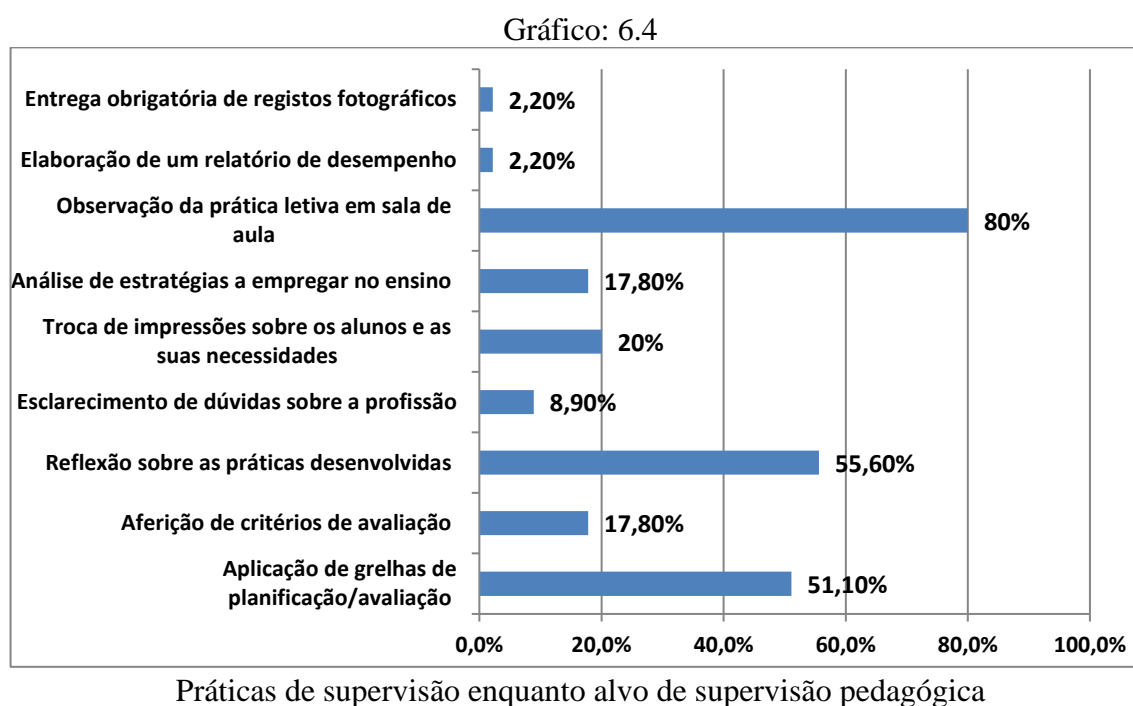
Tabela: 6.2

| QUESTÃO | 8.1 - Se respondeu que sim à questão anterior, indique em que contextos: |
|---------------------------------|---|
| CATEGORIAS | RESPOSTAS |
| Avaliação de desempenho docente | 1 - Sala de aula 2 - Sala de aula 3 - Em contexto de sala de aula 4 - Em contexto de aulas assistidas. |

| | |
|------------------------|--|
| | <p>5 - Avaliação desempenho</p> <p>6 - Observação de aulas, obrigatória, para avaliação docente;</p> <p>7 - Aulas observadas em contexto sala de aula e avaliação de desempenho a nível do departamento</p> <p>8 - Aulas observadas em contexto de sala de aula e ADD em contexto de departamento</p> <p>9 - Na sala de aula.</p> <p>10 - Avaliação do desempenho docente com contrato a termo (relatório de autoavaliação)</p> <p>11 - Enquanto educadora titular e coordenadora de departamento</p> <p>12 - Na mudança de escalão.</p> <p>13 - Contexto de Avaliação Docente, aulas assistidas e relatórios de auto-avaliação.</p> <p>14 - Em contexto de progressão na carreira</p> <p>15 - Observação da minha prática letiva em sala de jardim de infância.</p> <p>16 - Na sala de aula para a avaliação de desempenho docente.</p> <p>17 - Período Probatorio</p> <p>18 - Desde que implementarem o regime de ADD</p> <p>19 - No contexto de avaliação de desempenho docente nas escolas públicas onde trabalhei</p> <p>20 - Pré - escolar</p> <p>21 - Avaliação de desempenho docente.</p> <p>22 - ADD aulas observadas e avaliação interna.</p> <p>23 - Em contexto de sala de aula.</p> <p>24 - Progressão na carreira.</p> <p>25 - No contexto exigido pelo Ministério da educação, de acordo com as necessidades para progressão de Carreira.</p> <p>26 - Observação de aulas</p> <p>27 - Avaliação presencial do desempenho pedagógico em sala de atividades.</p> <p>28 - Fui avaliada por colegas</p> <p>29 - Mudança de escalão e supervisão</p> <p>30 - Observação de aula para mudança de escalão</p> <p>31 - Contexto sala de aula</p> <p>32 - Aulas observadas</p> <p>33 - No actual. Como docente contratada</p> <p>34 - Mudança de escalão</p> <p>35 - Avaliação dos relatórios</p> <p>36 - Mudança de escalão</p> <p>37 - ... pelo avaliador de desempenho docente</p> <p>38 - Quando exercia funções de educadora titular.</p> |
| Estágio | <p>39 - Enquanto estagiária.</p> <p>40 - Pelo Orientador de estágio quando era estudante...</p> <p>41 – Estágio Curricular</p> |
| Supervisão entre pares | <p>42 - Inspeção Geral da Educação e entre pares</p> <p>43 - Sala de aula, em carácter facultativo</p> <p>44 - Em contexto de sala, num momento não sujeito a</p> |

| | |
|--|---|
| | obrigatoriedade 45 - Supervisão entre pares do mesmo estabelecimento Contextos de supervisão e/ou ADD |
|--|---|

Nesta tabela há a destacar a natureza da supervisão uma vez mais e na maioria associada ao contexto da avaliação do desempenho docente o que se verificou também nos dados da tabela 6.1, ou seja, quer como supervisor/avaliador do desempenho docente quer como supervisionado ou alvo de supervisão o contexto da supervisão encontra-se intimamente ligado à Avaliação do desempenho docente. Os inquiridos que foram alvo de supervisão referem que esta consistiu principalmente na observação da prática letiva na sala de aula 80,0%, (36); reflexão sobre as práticas desenvolvidas 55,6%, (25) e na aplicação de grelhas de planificação/avaliação 51,1%, (23) como demonstra o gráfico 6.4.



A natureza da supervisão apurada no gráfico 6.4 apresenta semelhanças com a encontrada no estudo de Gaspar e al (2019) nomeadamente nas seguintes afirmações: aplicação de grelhas de planificação/avaliação; reflexão sobre as práticas desenvolvidas e observação de prática letiva em sala de aula. As outras opções foram pouco valorizadas pelos inquiridos no que diz respeito à função da supervisão do nosso estudo no entanto no estudo de Gaspar e al (2019) os respondentes valorizaram as seguintes afirmações: aferição de critérios de

avaliação; esclarecimento de dúvidas sobre a profissão; troca de impressões sobre os formandos e as suas necessidades e análise de estratégias a empregar na formação.

O gráfico 6.5 mostra que os respondentes, na sua maioria, identificam a figura do supervisor o Coordenador de Educadores de Infância 58,9% (33 respostas) e o Avaliador do Desempenho Docente 58,9% (33 respostas).

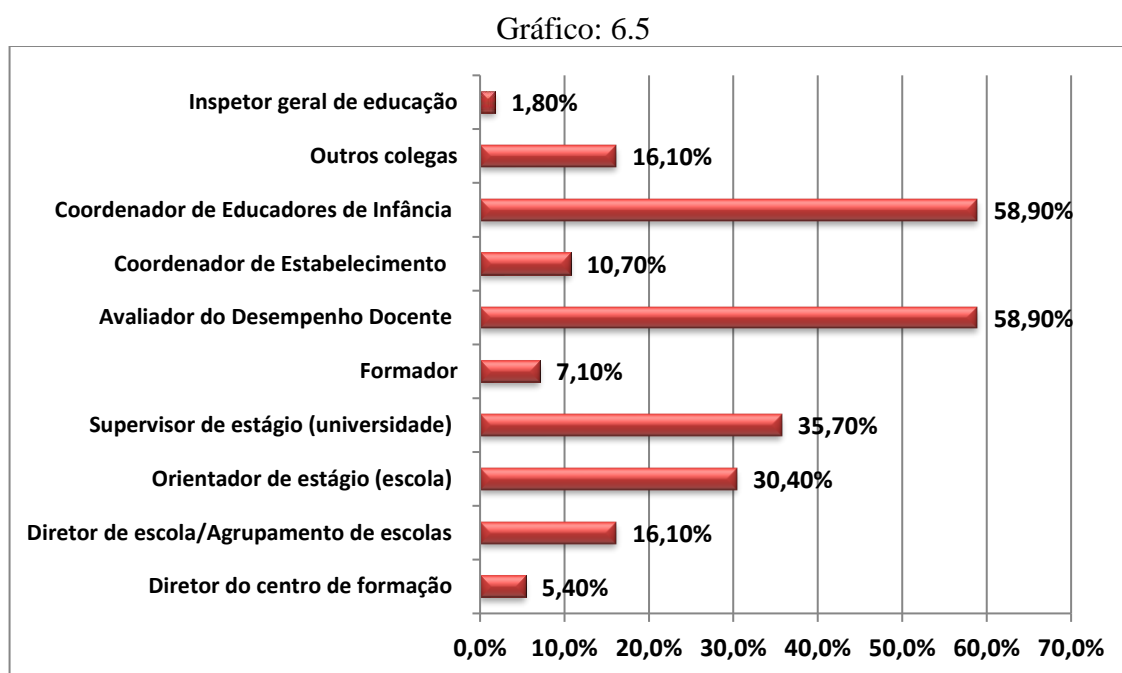


Figura do supervisor

No entanto, alguns inquiridos apontaram outras figuras para o supervisor que nomeadamente pessoas ligadas à inspeção (1 resposta), colegas externos à escola (3 respostas) e colegas da mesma escola (3 respostas), como se pode ver na tabela 6.3.

Tabela: 6.3

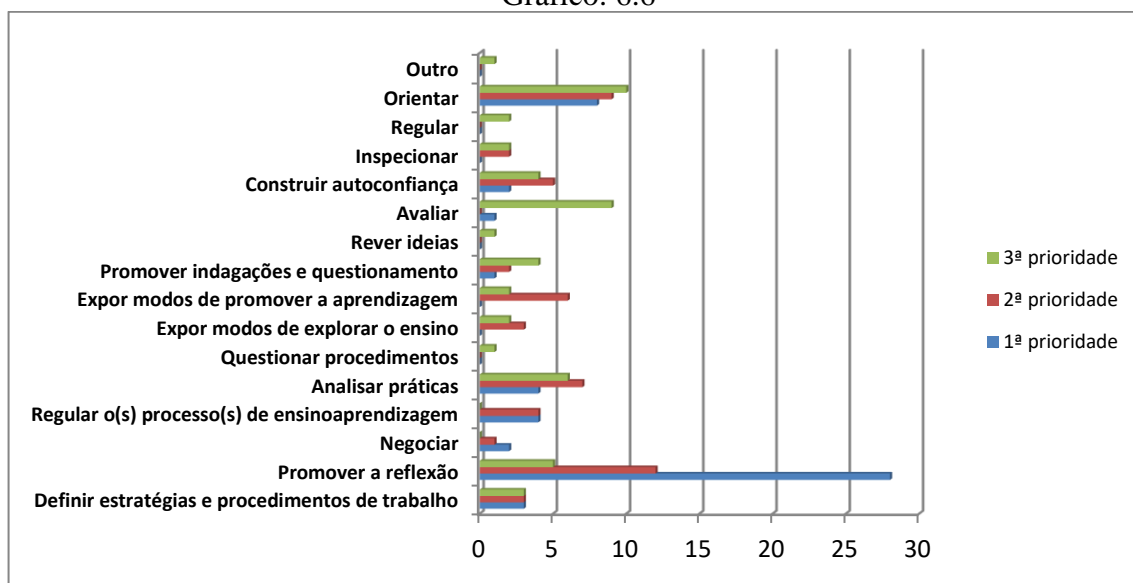
| QUESTÃO | 8.3.1 - (Continuação) Indique a figura do supervisor. Se selecionou "Outros colegas", concretize: |
|-----------------------------------|---|
| CATEGORIAS | RESPOSTAS |
| Inspetora da Educação Pré-Escolar | 1 - Inspetora da Educação Pré-Escolar |
| Colegas externos à escola | 2 - Colegas do mesmo grupo mas de outras escolas. 3 - O Supervisor deveria ser alguém com experiência profissional muito superior (30 anos de carreira no mínimo) e residente fora do do conselho onde leccionámos. 4 - Outros colegas , como forma de todos aprendermos com as experiências. |

| | |
|-------------------------|--|
| Colegas da mesma escola | <p>5 - No âmbito do trabalho cooperativo, os colegas podem e devem desempenhar o papel de supervisor, planificando, assistindo às aulas de outro colegas, reunindo entre si para avaliar as estratégias usadas, o ambiente educativo em que as atividades decorrem e outros aspetos que possam ser relevantes.</p> <p>6 - A avaliação de desempenho foi elaborada por uma colega que exercia funções como titular no mesmo agrupamento.</p> <p>7 - Docente do mesmo estabelecimento.</p> |
|-------------------------|--|

Outras figuras de supervisor

Observando o gráfico abaixo verifica-se que a resposta “promover a reflexão” é a mais valorizada e destaca-se nas escolhas dos inquiridos para o papel do supervisor, com 29 respostas que a identificam como primeira prioridade.

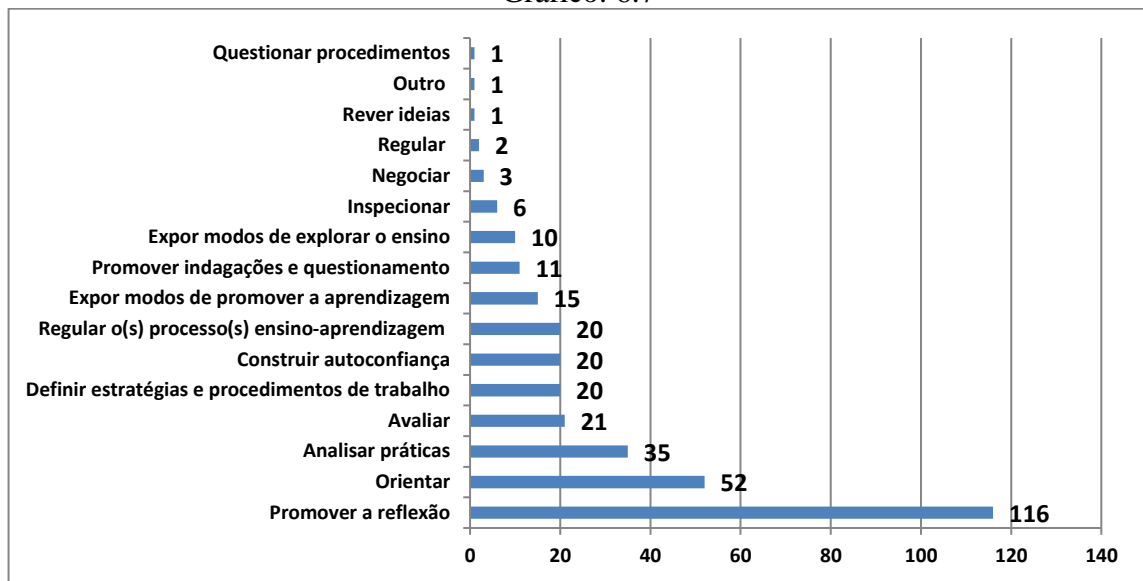
Gráfico: 6.6



Papel do supervisor

No sentido se tornar mais evidente a interpretação das respostas será atribuída pontuação a cada resposta na prioridade selecionada e somado o total nomeadamente 1ª prioridade – 3 pontos, 2ª prioridade – 2 pontos e 3ª prioridade – 1 ponto. Efetuando o somatório dos pontos atribuídos a cada indicação de resposta nas prioridades obtemos o gráfico 6.7.

Gráfico: 6.7



Papel do supervisor: Totais das prioridades

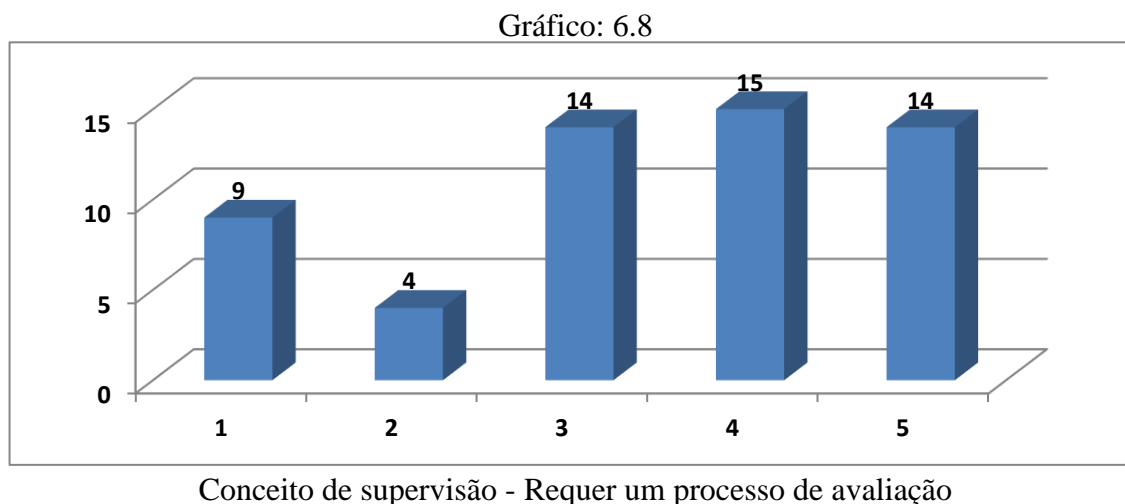
A análise destes gráficos permite verificar que os docentes inquiridos assumem que os papéis do supervisor mais valorizados e com maior prioridade no ato supervisory são “promover a reflexão” (116 pontos) que se destaca das outras respostas, mas também “orientar” (52 pontos) e “analisar práticas” (35 pontos) são prioritários para os inquiridos. No sentido oposto, com menos prioridade aparece “negociar” (3 pontos), “regular” (2 pontos), “rever ideias” (1 ponto) e “questionar procedimentos” (1 ponto).

Face a estes dados tudo aponta para um perfil de supervisão do supervisor orientado para práticas de colaboração formativa assentes na orientação, reflexão e análise de práticas. Alarcão e Tavares (2010) advogam isso mesmo quando afirmam que o supervisor deve “(...) fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a acção do coletivo das pessoas individuais” (p. 49). Esta ideia de supervisão colaborativa encontra-se em vários estudos investigativos, nomeadamente Santos e Brandão (2008), Salvado (2016), Costa (2014), Ferreira (2013), Sobral e Caetano (2016) e Gaspar e al (2019).

Em relação ao conceito de supervisão foram analisadas individualmente e com apresentação de gráficos as 23 afirmações para o conceito de supervisão numa escala de 1, que corresponde a “discordo totalmente” a 5, que corresponde a “concordo totalmente”. Os dados deste estudo foram comparados com os dados do estudo de Gaspar e al (2019) e onde foi aplicado o mesmo inquérito por questionário a professores formadores e

professores formandos, mas também com os resultados dos estudos do RCAAP. Analisando os gráficos na sua totalidade existem quatro afirmações neste estudo que os respondentes na sua maioria optaram por concordar totalmente e que se destacam em relação às outras, nomeadamente: “Pode acontecer entre colegas/pares”; “É prática no âmbito da formação inicial de professores”; “Requer que o supervisor tenha maior experiência e/ou formação que o supervisionado” e “contribui para a melhoria da qualidade do trabalho”. De um modo mais específico analisamos de seguida individualmente os gráficos:

No gráfico 6.8 é possível observar que a maior parte dos inquiridos tendem a concordar com a afirmação de que a supervisão requer um processo de avaliação, ou seja, as práticas supervisivas realizadas pelos supervisores encontram-se associadas a conceitos avaliativos e inspetivos.



Este conceito de supervisão encontra-se no estudo de Costa (2014) quando afirma que

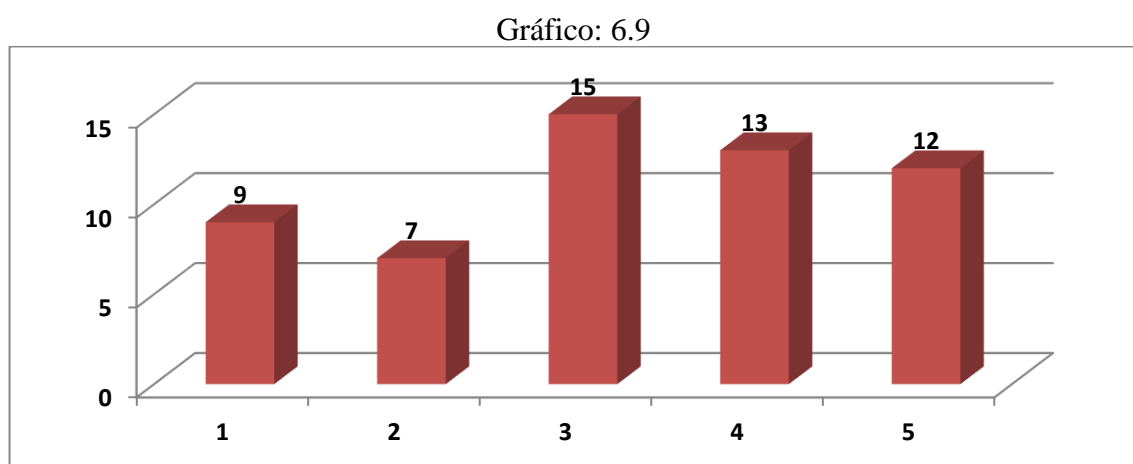
Parece-nos que, apesar das conceções e práticas de supervisão não obedecerem como desejaríamos, a uma intencionalidade e se encontrem, ainda, “presas” a conceitos menos atualizados e ainda próximos das conceções de supervisão enquanto avaliação e fiscalização próprios de realidades onde se pretende aumentar o rendimento e a produção, podemos, efetivamente, falar de supervisão na educação de infância nas IPSS.

(Costa, 2014: 84)

No relatório de mestrado de Ferreira (2013) o conceito de supervisão também se encontra associado a um processo de avaliação como se verifica na seguinte afirmação “Por outro lado, as funções avaliativas e de inspeção também foram as respostas encontradas, ou seja, “As outras funções associadas por estes Coordenadores ao conceito de Supervisão Pedagógica foram funções avaliativas e inspetivas” (p. 52). No estudo de Gaspar e al (2019) também se verifica o mesmo conceito de supervisão

nomeadamente na amostra dos professores (formadores) como se verifica nesta afirmação “Além disso, ligam a experiência de supervisão sobretudo a processos avaliativos” (p.106).

Os dados do gráfico 6.9 permitem afirmar que a maioria dos inquiridos tende a concordar que a supervisão requer a aplicação de um modelo previamente definido, embora a resposta mais frequente seja de indefinição a este respeito.

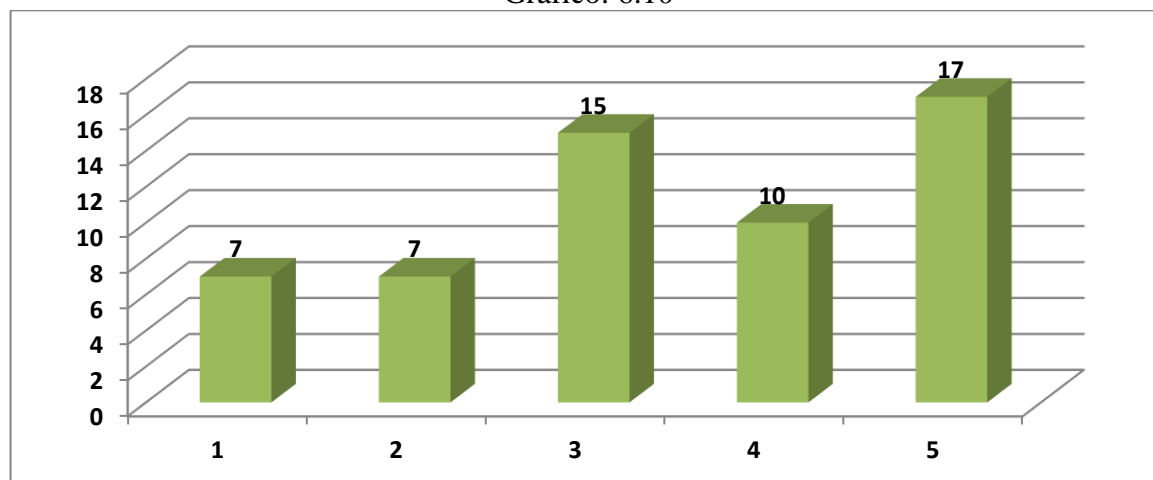


Conceito de supervisão - Requer a aplicação de um modelo previamente definido

No estudo de Gaspar e al (2019) os professores (formadores) tendem também a concordar com este conceito de supervisão apesar de os formadores mais novos concordarem mais com esta afirmação que os formadores mais velhos como referem Gaspar et al (2019) “(...) os formadores mais novos concordam mais com esta afirmação do que os mais velhos” (p.106). Na nossa óptica este conceito de supervisão encontra-se em três cenários abordados por Alarcão e Tavares (2013) nomeadamente, no cenário de imitação artesanal no qual o professor é o modelo para o aspirante a professor, no cenário behaviorista no qual as práticas dos formadores com os alunos são observadas pelos formandos e encaradas como um modelo a seguir e a aplicar e o cenário clínico que pressupõe uma planificação e avaliação com todos os intervenientes (supervisor, professor e colegas) que culmina com um ciclo com 5 fases distintas: “(1) encontro de pré-observação; (2) observação; (3) análise e estratégia; (4) encontro de pós-observação; (5) análise do ciclo de supervisão”.

Uma vez mais, no gráfico 6.10 verifica-se que a maioria dos inquiridos tendem a concordar com a ideia de que a supervisão contribui para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores.

Gráfico: 6.10

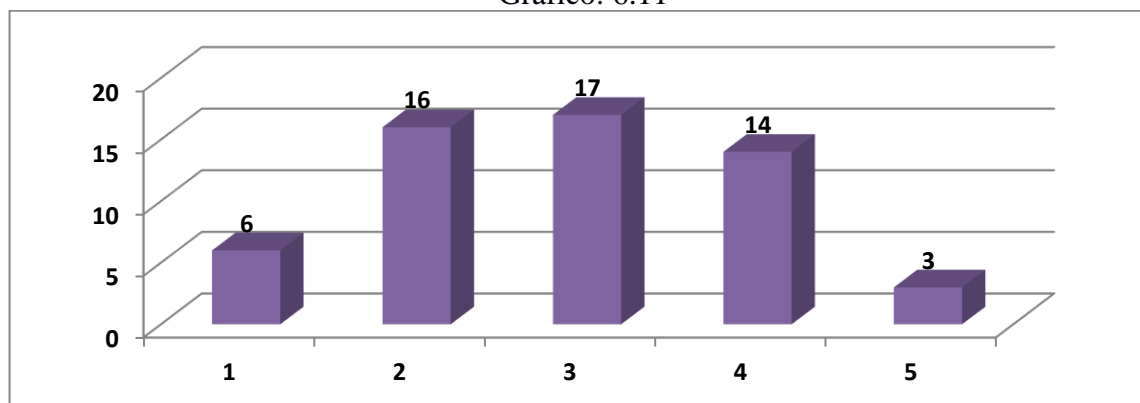


Conceito de supervisão - Contribui para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores

Esta concordância encontra-se no estudo de Gaspar e al (2019) pois “Os formadores com mais experiência revelam ainda uma maior concordância com as afirmações que a supervisão contribui para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores...” (p.108). O mesmo se pode dizer com os estudos de Ferreira (2013). Neste trabalho de pesquisa científico a investigadora inquiriu os docentes sobre o conceito de supervisão e as opiniões incidiram sobre a função e sobre o processo de supervisão, ou seja, relativamente à função os inquiridos apontaram a “promoção de atitudes e aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento profissional dos docentes, e à função organizacional, nomeadamente na promoção do trabalho colaborativo entre os docentes” (p. 52). Entendemos que esta afirmação confirma o contributo da supervisão para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores.

No gráfico 6.11 podemos aferir que há um equilíbrio entre a tendência para concordar e discordar com o conceito de supervisão - Implica uma relação formal, segundo critérios pré-estabelecidos. Os dados sobre este conceito de supervisão no estudo de Gaspar e al (2019) não estão mencionados pelos investigadores.

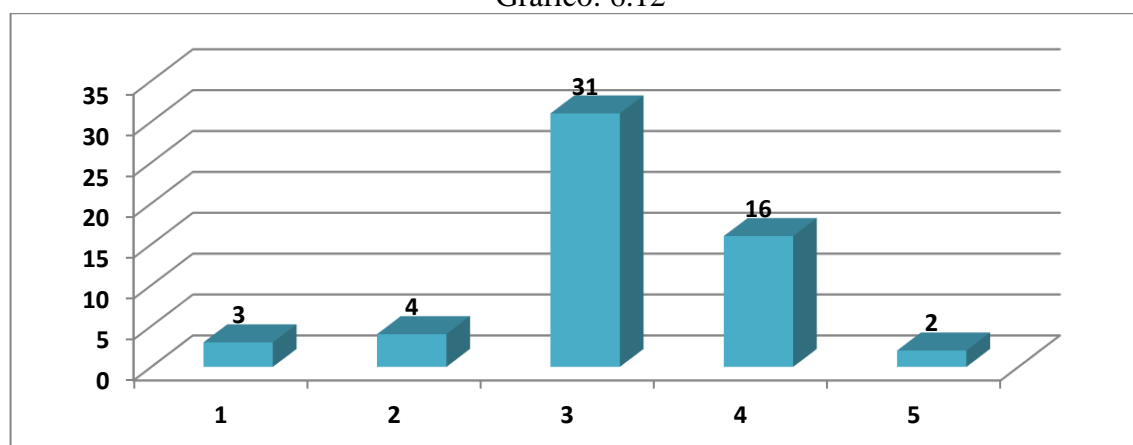
Gráfico: 6.11



Conceito de supervisão - Implica uma relação formal, segundo critérios pré-estabelecidos

No gráfico 6.12 referente ao conceito de supervisão - Implica a relação entre as componentes formal e não-formal do currículo, observa-se uma tendência dos inquiridos para concordar com este conceito de supervisão, o que também se verifica nos dados do estudo de Gaspar e al (2019) onde há uma maior concordância por parte dos professores formadores: “Estes revelaram uma maior concordância na afirmação que a supervisão implica a relação entre as componentes formal e não formal do currículo(...) (p.108).

Gráfico: 6.12

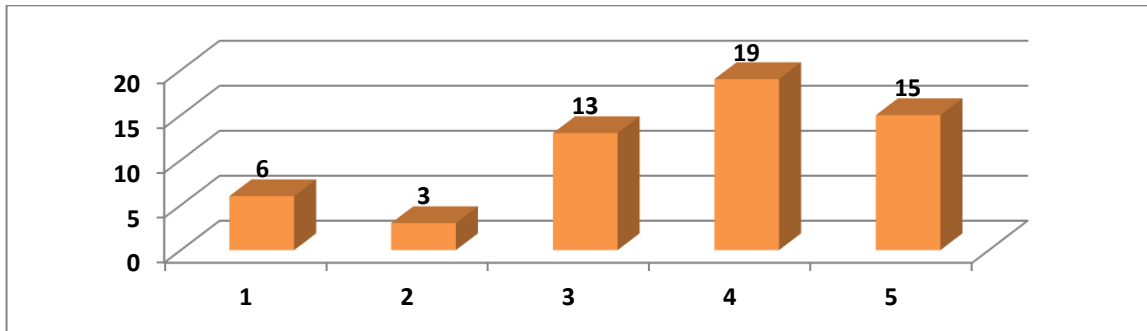


Conceito de supervisão - Implica a relação entre as componentes formal e não-formal do currículo

Os dados do gráfico 6.13 relativo ao conceito de supervisão – Pode acontecer de modo informal leva-nos a crer que há uma grande tendência dos inquiridos deste estudo para concordar com este conceito o que se verifica também nas respostas dos professores formandos no estudo de Gaspar e al (2019): “(...)i) pode acontecer de modo informal e ii)

pode abranger a escola como um todo, o que indica que os formandos mais novos tendem a concordar mais com estas duas afirmações” (p.98).

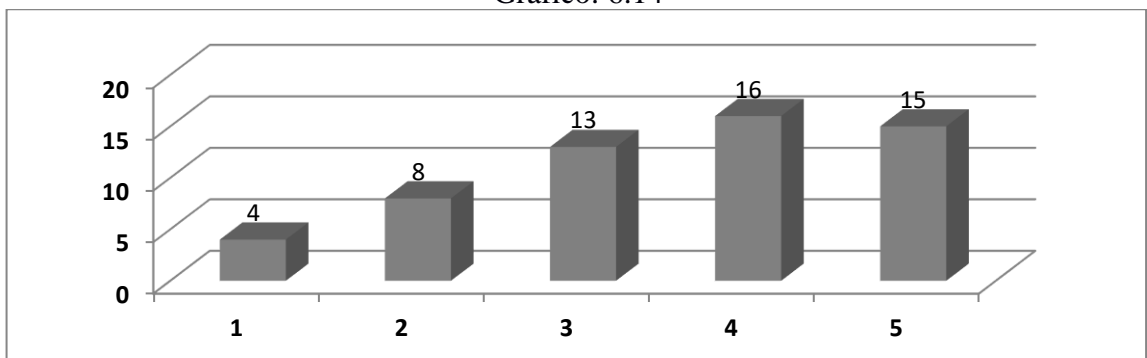
Gráfico: 6.13



Conceito de supervisão - Pode acontecer de modo informal

O gráfico 6.14 apresenta dados relativos ao conceito de supervisão – Requer um processo de acompanhamento. Os dados revelam uma grande tendência dos inquiridos para concordar com este conceito de supervisão. No estudo de Gaspar e al (2019) os investigadores utilizam correlações como se consta nesta afirmação: “Igualmente significativas e positivas foram as correlações entre habilitações académicas superiores dos formandos e a concordância com as seguintes afirmações sobre o conceito de supervisão: “(...) iii) requer um processo de acompanhamento” (p.98). Apesar do uso de correlações no tratamento gráfico dos dados, na afirmação pode-se aferir concordância por parte dos professores formandos.

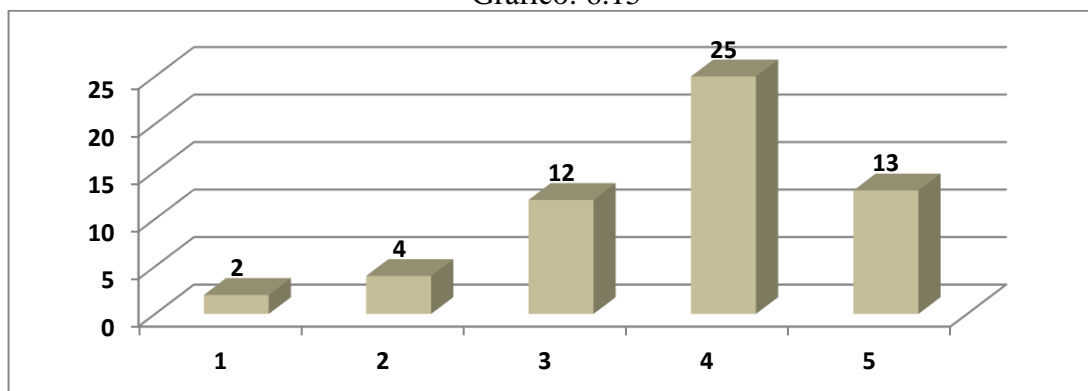
Gráfico: 6.14



Conceito de supervisão – Requer um processo de acompanhamento

No gráfico 6.15 observa-se uma grande tendência dos inquiridos para concordar com este conceito de supervisão o que não se encontra no estudo de Gaspar e al (2019) onde não há referência à concordância ou discondância sobre este conceito.

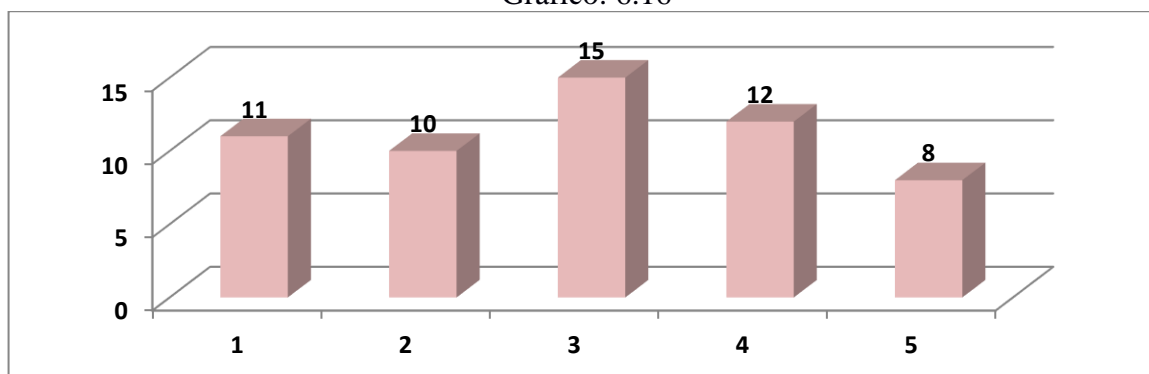
Gráfico: 6.15



Conceito de supervisão – Pode acontecer numa relação diádica entre supervisor e supervisionado

No gráfico 6.16 observa-se um equilíbrio de respostas entre a discordância e a concordância dos inquiridos sobre o conceito de supervisão - Contribui para a melhoria das relações profissionais entre professores. Pelo contrário o estudo de Gaspar e al (2019) verifica-se uma concordância neste conceito pelos professores formadores, com se observa nesta afirmação: Os formadores com mais experiência revelam ainda uma maior concordância com as afirmações que a supervisão contribui para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores e das relações profissionais entre professores (...) (p.108).

Gráfico: 6.16

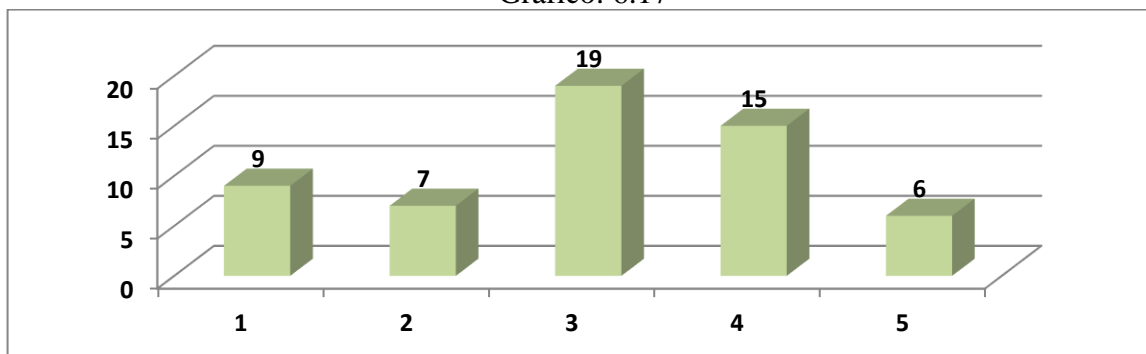


Conceito de supervisão – Contribui para a melhoria das relações profissionais entre professores

No gráfico 6.17 observa-se uma tendência para concordar com o conceito de supervisão – Pode acontecer de forma grupal. No estudo de Gaspar e al (2019) os investigadores utilizam correlações como se consta nesta afirmação “Igualmente significativas e positivas foram as correlações entre habilitações académicas superiores dos formandos e a

concordância com as seguintes afirmações sobre o conceito de supervisão: (...) v) pode ocorrer de forma grupal; (...) (p.98). Apesar do uso de correlações no tratamento gráfico dos dados, na afirmação pode-se aferir concordância por parte dos professores formandos.

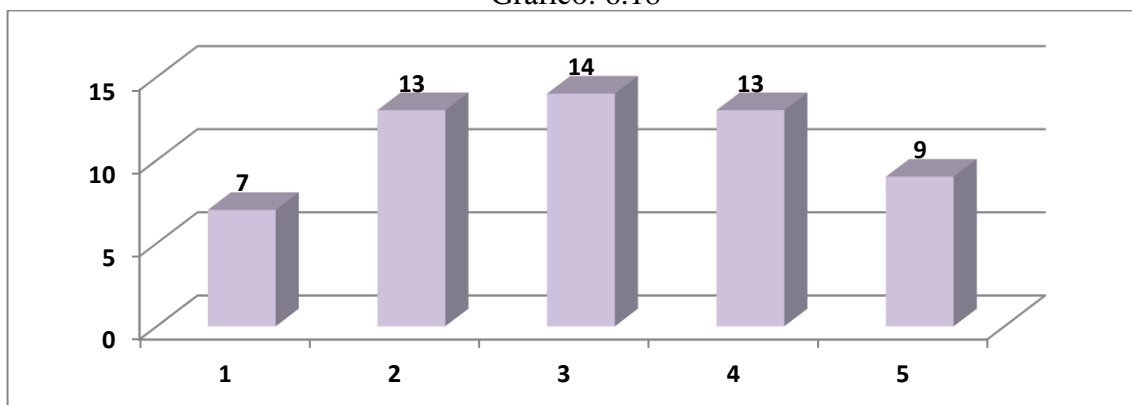
Gráfico: 6.17



Conceito de supervisão – Pode acontecer de forma grupal

Em relação ao gráfico que diz respeito ao conceito de supervisão – É prática no âmbito da formação contínua de professores, verifica-se um equilíbrio entre a concordância e a discordância por parte dos inquiridos por este conceito de supervisão, como demonstra o gráfico 6.17.

Gráfico: 6.18



Conceito de supervisão – É prática no âmbito da formação contínua de professores

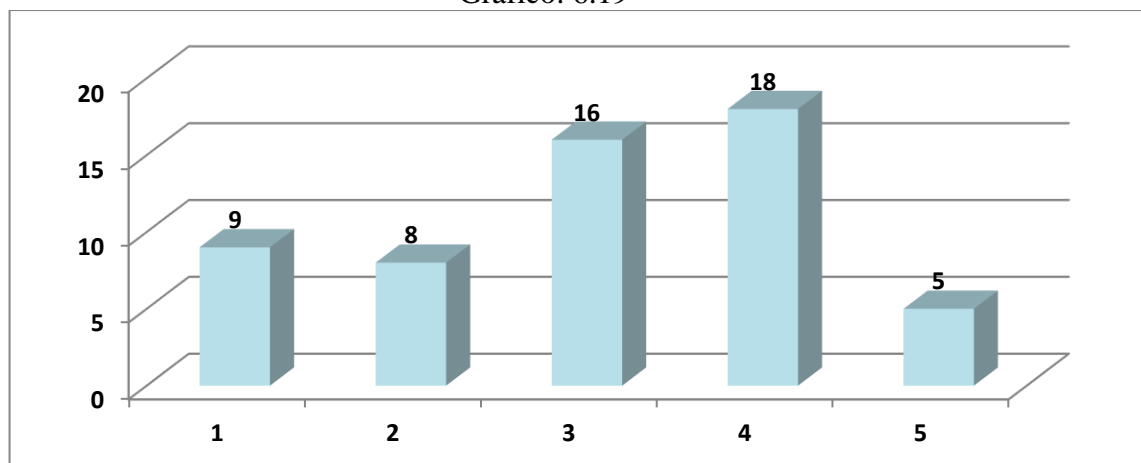
No estudo de Gaspar e al (2019) não há referência à concordância ou discordância sobre este conceito.

No gráfico 6.19 relativo ao conceito de supervisão – Pode abranger a escola como um todo, verifica-se uma tendência dos inquiridos para concordar com este conceito, o que também se regista no estudo de Gaspar e al (2019):

Os formadores com mais experiência revelam ainda uma maior concordância com as afirmações que a supervisão contribui para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores e das relações profissionais entre professores e a organização escolar, podendo abranger a escola como um todo e contribuindo para o desenvolvimento profissional docente.

(Gaspar & al, 2019: 108)

Gráfico: 6.19

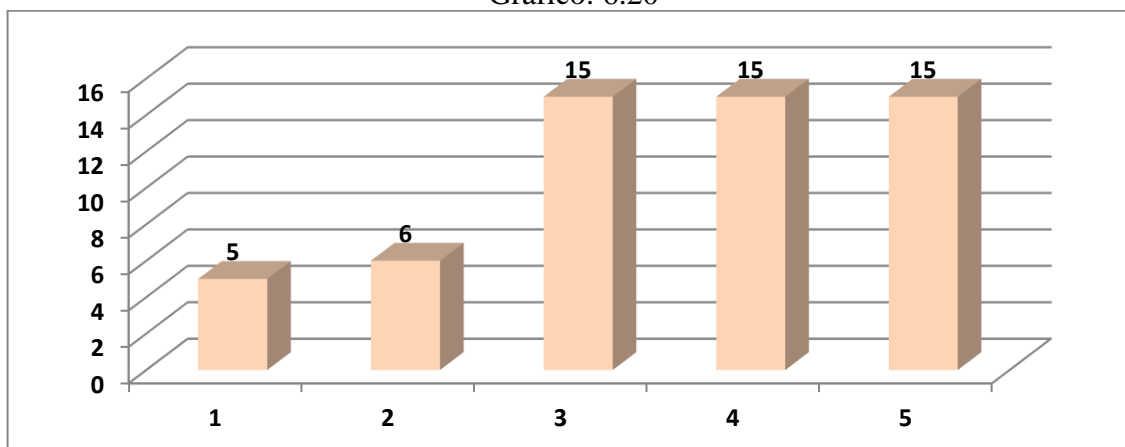


Conceito de supervisão – Pode abranger a escola como um todo

Este conceito de supervisão está patente na visão de Alarcão e Tavares (2003) quando afirmam que “o objecto da supervisão, aponta assim para o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes (pp.144-145). Miranda e Seabra (2019) também comungam deste conceito de supervisão quando dizem que “a supervisão não se restringe necessariamente à regulação de processos de ensino e aprendizagem e pode alargar-se à escola como organização reflexiva” (p.144).

Relativamente ao gráfico 6.20 que espelha os dados relativos ao conceito de supervisão - Requer um processo de orientação, podemos observar uma tendência dos inquiridos para concordar com este conceito de supervisão.

Gráfico: 6.20

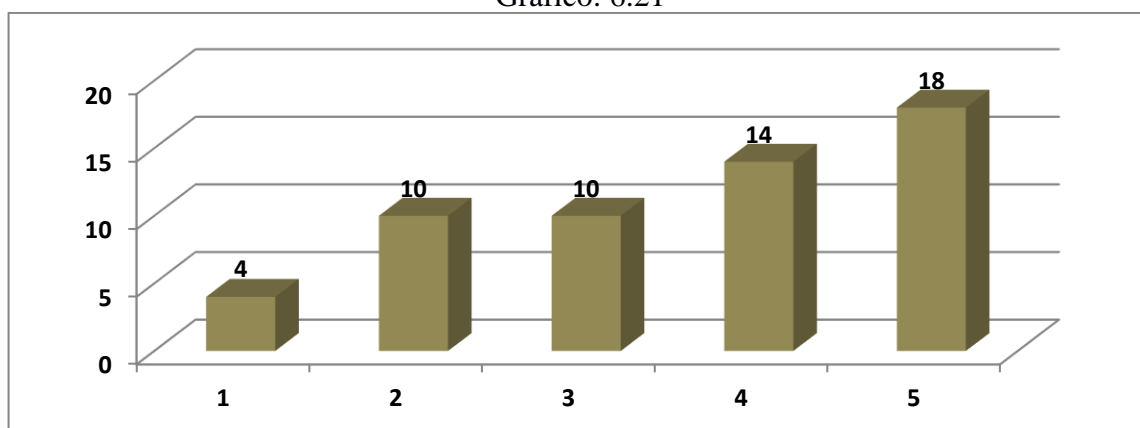


Conceito de supervisão – Requer um processo de orientação

No estudo de Gaspar e al (2019) não há referência à concordância ou discordância sobre este conceito. No estudo de Ferreira (2013) o conceito de supervisão – Requer um processo de orientação é referido quando a investigadora afirma “Para estes docentes a Supervisão Pedagógica só faz sentido se for realizada numa perspetiva de apoio, de ajuda, de promoção do trabalho colaborativo, ou seja, num processo contínuo de acompanhamento e monitorização”(p.52), isto é, uma supervisão que assenta num processo de orientação.

O gráfico 6.21 apresenta os dados relativos ao conceito de supervisão – Pode acontecer entre colegas/pares e constata-se uma tendência dos inquiridos para concordar com este conceito.

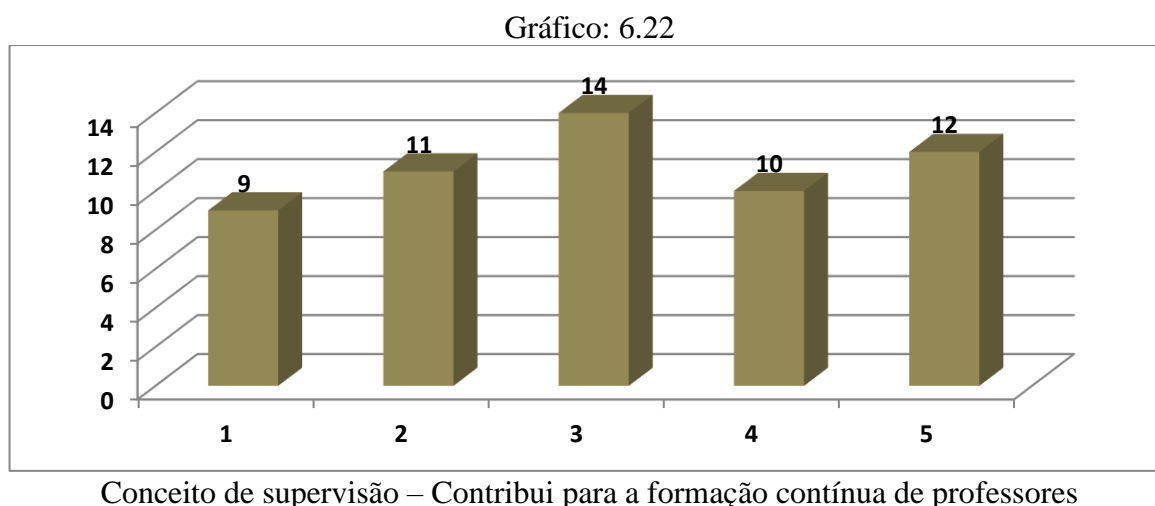
Gráfico: 6.21



Conceito de supervisão – Pode acontecer entre colegas/pares

No estudo de Gaspar e al (2019) os investigadores utilizam correlações como se consta nesta afirmação.). “Igualmente significativas e positivas foram as correlações entre habilitações académicas superiores dos formandos e a concordância com as seguintes afirmações sobre o conceito de supervisão: (...) viii) pode acontecer entre colegas/pares (...)” (p. 98). Apesar do uso de correlações no tratamento gráfico dos dados, na afirmação pode-se aferir concordância por parte dos professores formandos.

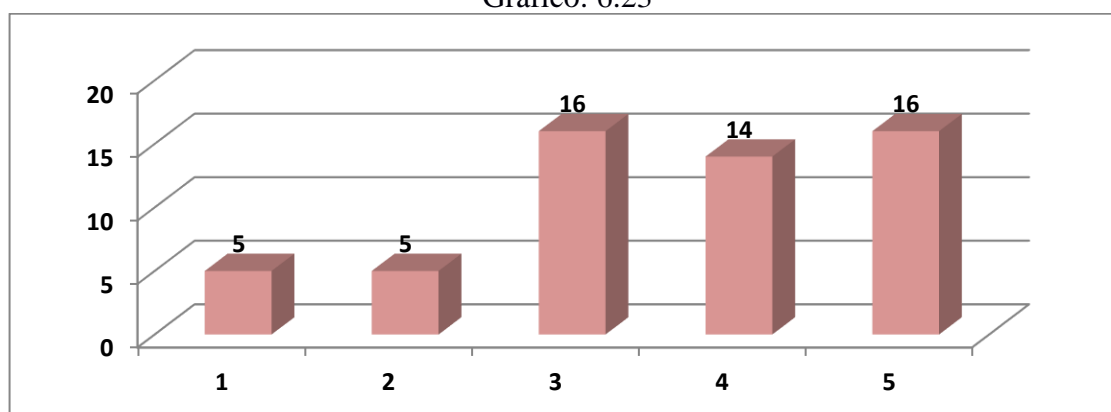
Relativamente ao gráfico 6.22 que espelha os dados relativos ao conceito de supervisão – Contribui para a formação contínua dos professores, observa-se um equilíbrio entre a concordância e a discordância por parte dos inquiridos.



No estudo de Gaspar e al (2019) não há referência à concordância ou discordância sobre este conceito. No estudo de Santos e Brandão (2008) também se encontra este conceito de supervisão. Estes entendem a supervisão num contexto de formação inicial de educadores de infância numa estreita colaboração com os educadores cooperantes, sendo estes apoiados pelos supervisores na formação promovendo o seu crescimento pessoal e profissional, ou seja, a supervisão contribui para a formação contínua dos professores.

O gráfico 6.23 demonstra que os inquiridos manifestam claramente uma tendência para concordar com este conceito de supervisão – É prática no âmbito da formação inicial de professores.

Gráfico: 6.23



Conceito de supervisão – É prática no âmbito da formação inicial de professores

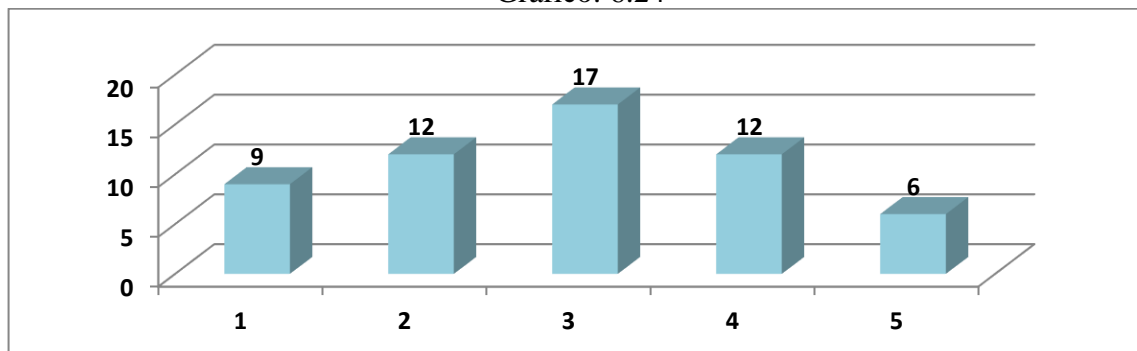
No estudo de Gaspar e al (2019) não há referência à concordância ou discordância sobre este conceito. No estudo de Santos e Brandão (2008) também se verifica referências a este tipo de supervisão. Como referimos anteriormente os autores entendem a supervisão num contexto de formação inicial de educadores de infância numa estreita colaboração com os educadores cooperantes, com o objetivo de estes serem um modelo para os educadores estagiários e os supervisores apoiarem a formação dos educadores cooperantes promovendo o seu crescimento pessoal e profissional. Segundo estes autores “apoiar educadores cooperantes e orientar alunos em situação de iniciação à prática profissional é algo crucial, pois sabemos que as concepções e as práticas dos primeiros influenciam claramente a acção e o pensamento dos segundos” (p. 79). Este conceito de supervisão é defendido na primeira edição da obra de Alarcão e Tavares (1987). Esta obra foi elaborada com o objetivo de reunir um conjunto de diretrizes e indicações para os professores na formação inicial que os ajuda-se nas interações pedagógicas em contextos letivos (Alarcão, 2001). Este conceito de supervisão também se encontra na definição clássica de Alarcão e Tavares (2003):

O conceito de supervisão, no campo pedagógico, limitou-se, tradicionalmente, à formação inicial de professores. A supervisão é o processo em que o professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.

(Alarcão & Tavares, 2003:16)

No gráfico 6.24 respeitante ao conceito de supervisão - Pode acontecer, isoladamente, por reflexão individual, os inquiridos deste estudo mostram um equilíbrio entre a concordância e a discordância por este conceito.

Gráfico: 6.24

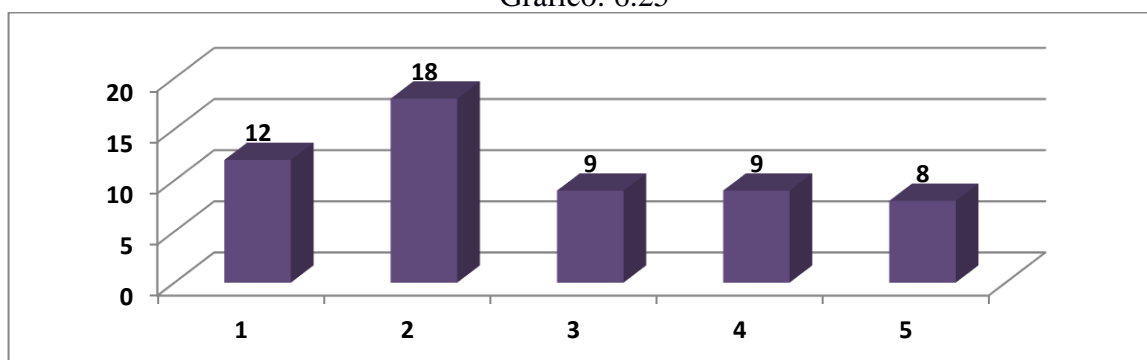


Conceito de supervisão – Pode acontecer, isoladamente, por reflexão individual

No estudo de Gaspar e al (2019) não se verifica um equilíbrio entre a concordância e a discordância por este conceito de supervisão mas uma tendência para concordar: “Além disto, verificou-se também que pode abranger a escola como um todo e pode acontecer, isoladamente, por reflexão individual, indicando que os formandos mais novos tendem a concordar mais com estas afirmações” (p.101). Este conceito de supervisão espelha um dos cenários de Alarcão e Tavares (2003) nomeadamente o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada, no qual o formando aprende pela sua própria experiência: observando, realizando intuições, reflectindo e reformulando.

No gráfico 6.25 observa-se nos inquiridos uma tendência para discordar sobre o conceito de supervisão – Requer um processo de liderança.

Gráfico: 6.25



Conceito de supervisão – Requer um processo de liderança

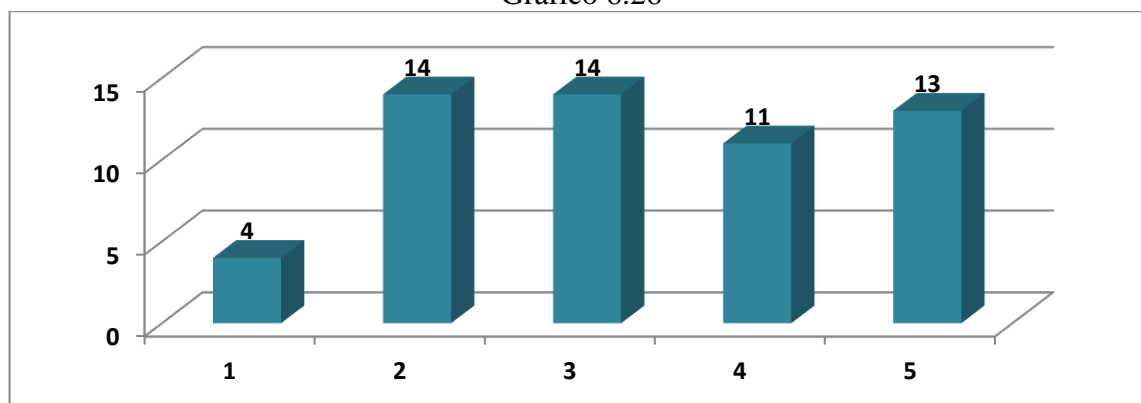
No estudo de Gaspar e al (2019) não há referência à concordância ou discordância sobre este conceito. No estudo de Pedras e Seabra (2016) comungam da ideia que a supervisão

pode requerer um processo de liderança como se observa nesta afirmação: “o processo supervisivo é conduzido pela coordenação, liderança e mediação” (p.294).

No gráfico 6.26 observa-se que os inquiridos mostram uma tendência para concordar com o conceito de supervisão - Requer a observação da prática letiva em sala de aula.

No estudo de Gaspar e al (2019) verifica-se que os professores formadores também tendem a concordar com este conceito de supervisão como se verifica nesta afirmação: “Quanto ao conceito de supervisão como requerendo a observação da prática letiva em sala de aula, observou-se maior concordância por parte dos formadores” (...) (p. 108). O conceito de supervisão – Requer a observação da prática letiva em sala de aula está presente nos cenários abordados por Alarcão e Tavares (2013) nomeadamente no cenário behaviorista, no qual o formando observa a prática letiva do professor formador enquanto realiza atividades com os alunos, no entanto, essa observação da sala de aula se faz a partir de gravações de vídeo, e depois no cenário clínico onde estão presentes um ciclo com fases distintas no qual se encontra uma referencia à observação da prática letiva em sala de aula.

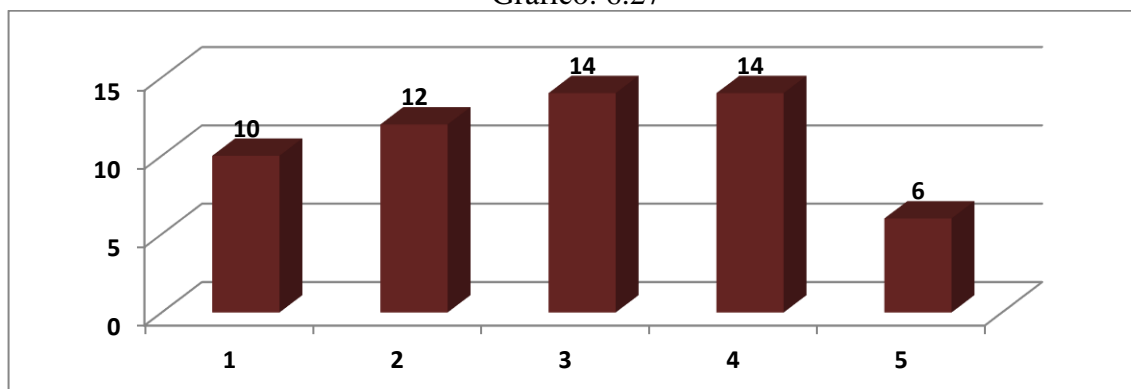
Gráfico 6.26



Conceito de supervisão – Requer a observação da prática letiva em sala de aula

No que diz respeito ao gráfico 6.27 é possível observar que os inquiridos tendem a não concordar com o conceito de supervisão - Contribui para a melhoria da organização escolar.

Gráfico: 6.27



Conceito de supervisão – Contribui para a melhoria da organização escolar

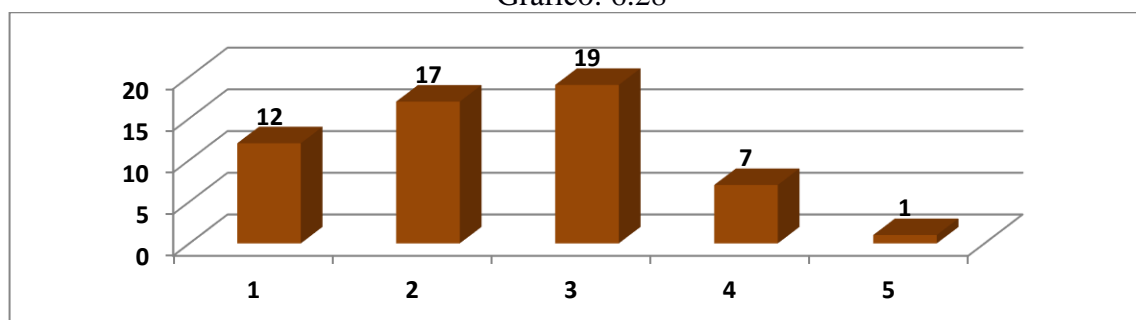
Pelo contrário, no estudo de Gaspar e al (2019) os professores (formadores) tendem a concordar com este conceito como se observa nesta afirmação:

Os formadores com mais experiência revelam ainda uma maior concordância com as afirmações que a supervisão contribui para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores e das relações profissionais entre professores e a organização escolar, podendo abranger a escola como um todo e contribuindo para o desenvolvimento profissional docente.

(Gaspar & al, 2019: 108)

No gráfico 6.28 verifica-se que os inquiridos tendem a não concordar com o conceito de supervisão - Requer uma relação assimétrica entre supervisor e supervisionado. No estudo de Gaspar et al (2019) não constatamos qualquer referência à concordância ou discordância com este conceito de supervisão.

Gráfico: 6.28



Conceito de supervisão – Requer uma relação assimétrica entre supervisor e supervisionado

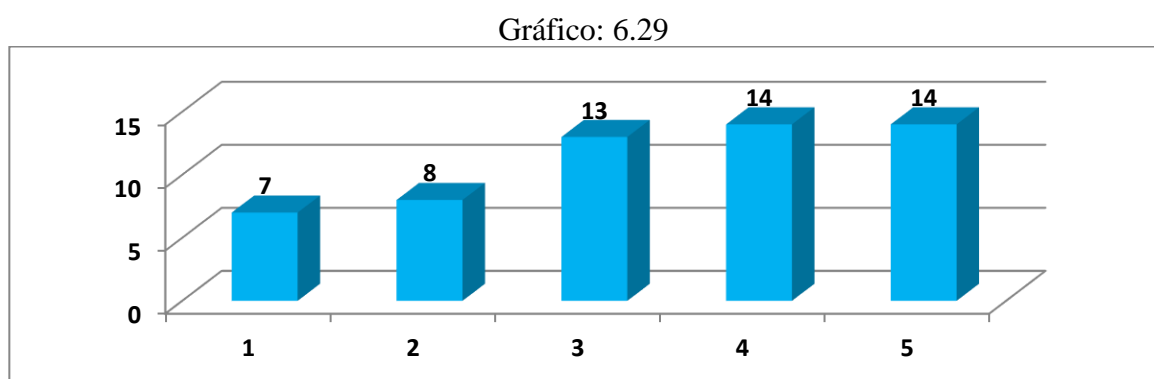
Por outro lado, no estudo de Costa (2014) podemos inferir que o conceito de supervisão – Requer uma relação assimétrica entre supervisor e supervisionado, está presente nas

conceções das educadoras objeto de estudo da investigadora como se verifica nesta afirmação relatada pela mesma:

uma supervisão diretiva na qual se associa ao supervisor uma imagem de “dirigismo”, “imposição” e “autoritarismo” e este se assume como controlador da ação, dominando um conjunto de skills, competências técnicas e conhecimentos que devem ser adotados por todos os supervisados, um supervisor prescritivo com um papel decisivo que interfere na prática diária com vista à melhoria da qualidade e à mudança (...).

(Costa, 2014: 86)

No gráfico 6.29 verifica-se uma tendência dos inquiridos para concordar com o conceito de supervisão como contributo para o desenvolvimento profissional.



Conceito de supervisão – Contribui para o desenvolvimento profissional docente

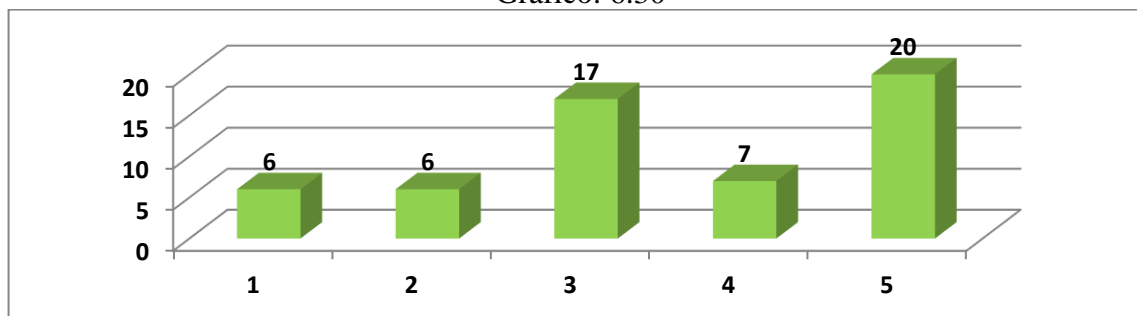
Ferreira (2013) refere que os educadores inquiridos também comungam da ideia que a supervisão pedagógica contribui para o desenvolvimento profissional docente. A investigadora inquiriu os docentes sobre o conceito de supervisão e as opiniões incidiram sobre a função e sobre o processo de supervisão, ou seja, relativamente à função os inquiridos apontaram a “promoção de atitudes e aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento profissional dos docentes, e à função organizacional, nomeadamente na promoção do trabalho colaborativo entre os docentes” (p. 52). No estudo de Gaspar e al (2019) também se verifica concordância por este conceito, como se regista nesta afirmação:

Os formadores com mais experiência revelam ainda uma maior concordância com as afirmações que a supervisão contribui para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores e das relações profissionais entre professores e a organização escolar, podendo abranger a escola como um todo e contribuindo para o desenvolvimento profissional docente.

(Gaspar & al, 2019:108)

No gráfico 6.30 que se refere ao conceito de supervisão - Requer que o supervisor tenha maior experiência e/ou formação que o supervisionado, observa-se que os inquiridos tendem a concordar com este conceito de supervisão.

Gráfico: 6.30

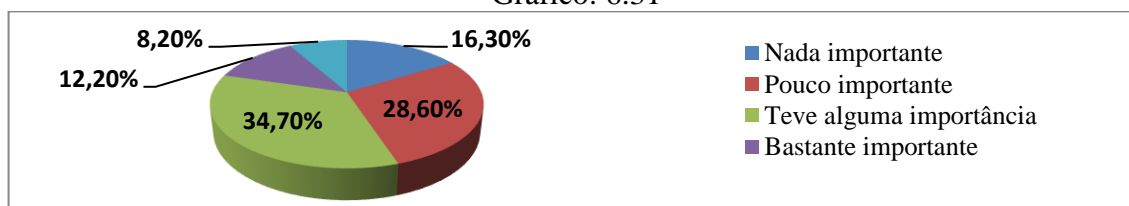


Conceito de supervisão – Requer que o supervisor tenha maior experiência e/ou formação que o supervisionado

No estudo de Gaspar e al (2019) os investigadores utilizam correlações como se consta nesta afirmação. “Deve ser igualmente salientada a correlação significativa e positiva entre os anos de experiência dos formandos, enquanto professores, e a concordância com a afirmação que a supervisão requer que o supervisor tenha maior experiência e/ou formação que o supervisionado” (p. 98). Apesar do uso de correlações no tratamento gráfico dos dados, na afirmação pode-se aferir concordância por parte dos professores formandos.

Na questão sobre o impacto da supervisão nas práticas pedagógicas de que foram alvo, os respondentes consideraram que teve alguma importância nas suas práticas pedagógicas (34,7%) (17 respostas), apesar de 28,6% (14) acharem que foi pouco importante a supervisão nas suas práticas pedagógicas. De salientar que os inquiridos atribuem uma valor residual de 12,2% (6 respostas) à afirmação “bastante importante” o que denota o fraco impacto da supervisão nos inquiridos que foram supervisionados.

Gráfico: 6.31



Impacto da supervisão nas práticas pedagógicas

Na última questão do inquérito, “Por favor, descreva brevemente em que consiste essa influência da supervisão nas suas práticas docentes”, sendo uma questão que requer uma resposta aberta foi realizada uma análise de conteúdo às respostas que permitiu identificar as categorias, Influência reduzida da supervisão com 10 respostas; Reflexão, partilha e melhoria das práticas pedagógicas com 20 respostas e a categoria Criação de materiais com 2 respostas, como se pode observar na tabela 6.4.

Tabela: 6.4

| QUESTÃO | “10.1. Por favor, descreva brevemente em que consiste essa influência da supervisão nas suas práticas docentes.” |
|--|---|
| CATEGORIAS | RESPOSTAS |
| Influência reduzida da supervisão | <p>1 - Não influencia em nada.</p> <p>2 - Não teve influência alguma na minha prática docente.</p> <p>3 - Pouca influência</p> <p>4 - Para mim tem pouca influência, pois o período de observação é muito curto e a minha prática não se resume a dois tempos de 180 minutos.</p> <p>5 - Apenas influência para obter os requisitos para a progressão na carreira.</p> <p>6 - Na minha experiência, até foi positivo, pois conheci uma boa colega que fez o papel que lhe foi atribuído de forma positiva.</p> <p>7 - Não influenciou em nada a minha prática docente.</p> <p>8 - Não alterei a minha prática letiva.</p> <p>9 - Actualmente, na forma como está concebida apenas serve para causar tristeza aos docentes que, à semelhança de outras profissões já fizeram o seu percurso académico e trouxeram dele todas as ferramentas necessárias para desenvolverem e crescerem nas suas práticas educativas (e aqui podemos acrescentar toda a formação em horários pós-laborais, fins de semana, etc, a que os docentes se sujeitam para poderem progredir). Quem não nasceu para o ensino não permanece lá uma vida inteira, não faz da escola a sua segunda casa, desiste. Quem não é competente sujeita-se a processos disciplinares típicos em todos os Agrupamentos Escolares. Avaliar um docente sim, mas apenas no final de cada ano escolar e sem ser por colegas, cujo desconforto evidente apenas serve para humilhar uma classe, já de si fustigada pelo próprio Ministério da Educação, para quem somos apenas números!</p> <p>10 - Sendo uma avaliação numa sessão pontual os docentes preparam essa sessão, podendo nada a ter com a sua prática habitual, também o facto dessa sessão correr bem ou mal não dita que o educador seja bom ou mau.</p> |
| Reflexão, partilha e melhoria das práticas pedagógicas | <p>11 - Reflexão partilhada com o supervisor</p> <p>12 - A reflexão e a partilha permitiu reavaliar condutas pedagógicas, aprender com os outros e melhorar estratégias a desenvolver com o grupo de crianças</p> <p>13 - A supervisão promoveu a reflexão, indagações e questionamentos sobre as práticas desenvolvidas.</p> <p>14 - Orientação e reflexão na minha prática pedagógica.</p> <p>15 - Algumas observações permitiram-me refletir acerca de algumas metodologias e estratégias que uso na prática letiva</p> <p>16 - Leva à reflexão, à partilha e conseqüentemente à melhoria da prática pedagógica. É na partilha que aprendemos mais e melhor.</p> <p>17 - Dotou-me de ferramentas essenciais à observação e reflexão contínua, por forma a ajustar, sempre que necessário, as práticas às necessidades de cada aluno.</p> <p>18 - Reflexão e melhoria pedagógica.</p> <p>19 - Reflexão sobre a nossa prática pedagógica.</p> <p>20 - Reflexão, exemplo, sugestão, crescimento.</p> <p>21 - A supervisão nas minhas práticas serviria para dialogar, refletir sobre as minhas práticas com o objetivo sempre de as melhorar</p> |

| | |
|----------------------|---|
| | <p>22 - A reflexão, quando é feita em conjunto, entre supervisor e supervisionado, permite uma melhor análise das práticas.</p> <p>23 - É importante a influência desde que esta seja aplicada de um forma construtiva e que promova a reflexão e por sua vez a melhoria do trabalho desenvolvido.</p> <p>24 - Promove a autoavaliação e a necessidade de apropriação de estratégias diferenciadas para maior aquisição de conhecimentos por parte das crianças e do grupo, bem como das relações entre pares e gestão e organização curricular.</p> <p>25 - Teve impacto nas diferentes experiências pedagógicas.</p> <p>26 - Autoavaliação da prática pedagógica mediante reflexão e conseqüente contributo para a melhoria da mesma</p> <p>27 - Partilha de conhecimentos</p> <p>28 - Contribuiu para uma melhor organização do trabalho em contexto de sala de aula.</p> <p>29 - Partilha, cooperação, troca de informação</p> <p>30 - A supervisão é uma ferramenta que ajuda o professor na sua prática diária a melhorar o seu desempenho.</p> |
| Criação de materiais | <p>31 - Foi na prática imediata quer na construção de materiais quer na preparação/reflexão da mesma.</p> <p>32 - Melhoría na preparação dos materiais/recursos que utilizei e por sua vez uma planificação mais cuidada e criteriosa.</p> |

Influência da supervisão nas práticas pedagógicas

Os dados apresentados permitem conhecer as perspectivas que os educadores inquiridos sobre o conceito de supervisão, como também as práticas de supervisão pedagógica e a sua importância no desenvolvimento profissional dos educadores de infância. Seguidamente, foi elaborada a discussão dos resultados.

2. Discussão dos resultados

Para a discussão dos resultados foi importante cruzá-los com os resultados dos vários estudos já realizados e com o enquadramento teórico sobre o tema da supervisão para poder dar resposta aos três objetivos propostos neste estudo de investigação, nomeadamente: 1. **Conhecer as perspetivas de educadores de infância sobre o conceito de supervisão;** 2. **Descrever as perspetivas de educadores de infância sobre as formas de supervisão pedagógica no seu contexto de trabalho e** 3. **Identificar as perceções de educadores de infância sobre o papel da supervisão nas suas práticas.**

Sendo assim, as perspectivas dos educadores de infância inquiridos sobre o conceito de supervisão no nosso estudo apontam principalmente para as seguintes afirmações: “Pode acontecer entre colegas/pares;” “É prática no âmbito da formação inicial de professores”, “Requer que o supervisor tenha maior experiência e/ou formação que o supervisionado” e “contribui para a melhoria da qualidade do trabalho”. Estas respostas salientam diferentes

perspetivas ou até momentos de evolução, quanto à supervisão, espelhando a polissemia do conceito. Assim, se a ideia de supervisão entre pares e a sua dimensão formativa estão claramente presentes, apontando no sentido de uma supervisão colaborativa (Pedras & Seabra, 2016; Alarcão & Canha, 2003) e orientada para a melhoria das práticas, numa lógica formativa e de desenvolvimento profissional ao longo da carreira (Alarcão & Tavares, 2010; Alarcão & Roldão, 2008), está também ainda muito presente uma visão mais associada à formação inicial de professores e realizada por alguém mais experiente (Alarcão & Tavares, 2003). Visões antitéticas da supervisão pedagógica permanecem, assim, em jogo, à semelhança do que foi identificado por Alarcão e Canha (2013) quando salientam as perspetivas formativa e inspetiva da supervisão. Nos estudos analisados neste trabalho de investigação constata-se que podemos encontrar semelhanças sobre o conceito de supervisão nomeadamente na afirmação “É prática no âmbito da formação inicial de professores”, como o estudo de investigação de Santos e Brandão (2008) que inferem nos seus estudos “apoiar educadores cooperantes e orientar alunos em situação de iniciação à prática profissional é algo crucial, pois sabemos que as concepções e as práticas dos primeiros influenciam claramente a ação e o pensamento dos segundos” (p. 79). Os autores Alarcão e Tavares (2003) também afirmam que:

“O conceito de supervisão, no campo pedagógico, limitou-se, tradicionalmente, à formação inicial de professores. A supervisão é o processo em que o professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p.16). Os resultados do estudo de Garpar e al (2019) com uma população diferente, ou seja, docentes do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, uns formadores e outros formandos, concordam e afirmam que as perspetivas sobre o conceito de supervisão dos docentes inquiridos apontam, para:

- 1 - Requer um processo de avaliação
- 2- Requer a aplicação de um modelo previamente definido;
- 3 - Contribui para a melhoria da qualidade das relações profissionais entre professores;
- 5 - Implica a relação entre as componentes formal e não formal do currículo;
- 6 - Pode abranger a escola como um todo,
- 7 - Requer a observação da prática letiva na sala de aula;
- 8 – Contribui para a melhoria da organização escolar;

- 9 - Contribui para o desenvolvimento profissional docente;
- 10 - Contribui para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores.

Estas perspectivas de supervisão encontradas no estudo de Gaspar e al (2019) podem ser verificadas nas seguintes constatações: (...) a supervisão requer a aplicação de um modelo previamente definido, verificando-se que os formadores mais novos concordam mais com esta afirmação do que os mais velhos. Além disso, ligam a experiência de supervisão sobretudo a processos avaliativos” (p.106). E,

Quanto ao conceito de supervisão como requerendo a observação da prática letiva em sala de aula, observou-se maior concordância por parte dos formadores mais velhos, entre os que possuem mais experiência e os detentores de habilitações académicas mais elevadas. Estes revelaram uma maior concordância na afirmação que a supervisão implica a relação entre as componentes formal e não formal do currículo, enquanto os formadores mais novos e os que têm menos experiência concordam mais com o conceito de que a supervisão requer a aplicação de um modelo previamente definido. Os formadores com mais experiência revelam ainda uma maior concordância com as afirmações que a supervisão contribui para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores e das relações profissionais entre professores e a organização escolar, podendo abranger a escola como um todo e contribuindo para o desenvolvimento profissional docente.

(Gaspar & al, 2019: 108)

A afirmação de que a supervisão “contribui para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores” é observada nos resultados do nosso estudo. Constatamos que as perspectivas que os educadores de infância de carreira sobre o conceito de supervisão são semelhantes às perspectivas de outros educadores em estudos já mencionados mas também nos estudos mais recentes de Gaspar e colaboradores (2019) onde foi aplicado o mesmo inquérito apesar de a amostra corresponder a docentes do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico. Diferenciam-se, no entanto os dados do nosso estudo com os dados de Gaspar e al (2019) nomeadamente nos seguintes conceitos de supervisão:

- 1- Contribui para a melhoria das relações profissionais entre professores;
- 2- Pode acontecer, isoladamente, por reflexão individual,
- 3- Contribui para a melhoria da organização escolar.

Relativamente aos conceitos de supervisão, pode acontecer numa relação diádica entre supervisor e supervisionado, é prática no âmbito da formação contínua de professores, requer um processo de acompanhamento e requer uma relação assimétrica entre supervisor

e supervisionado, não há qualquer referência à discordância e concordância por estes conceitos no estudo de Gaspar e al (2019) e no nosso estudo há uma tendência dos inquiridos para a concordância pelos conceitos de supervisão, pode acontecer numa relação diádica entre supervisor e supervisionado e requer um processo de acompanhamento. No conceito de supervisão, é prática no âmbito da formação contínua de professores há um equilíbrio nas respostas dos inquiridos e no conceito de supervisão, requer uma relação assimétrica entre supervisor e supervisionado, os inquiridos do nosso estudo tendem, a não concordar com este conceito.

A tabela seguinte espelha os resultados do nosso estudo comparando com os resultados dos estudos de Gaspar e al (2019):

Tabela 6.5

| Conceitos de supervisão | Resultados do nosso estudo | | | Resultados do estudo de Gaspar e al (2019) | | |
|---|----------------------------|--------------|--|--|--------------|--|
| | Concordância | Discordância | Equilíbrio entre a concordância e a discordância | Concordância | Discordância | Equilíbrio entre a concordância e a discordância |
| Requer um processo de avaliação | x | | | x | | |
| Requer a aplicação de um modelo previamente definido | x | | | x | | |
| Contribui para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores | x | | | x | | |
| Implica uma relação formal, segundo critérios pré-estabelecidos | | | x | Sem dados | Sem dados | Sem dados |
| Implica a relação entre as componentes formal e não-formal do currículo | x | | | x | | |
| Pode acontecer de modo informal | x | | | x | | |
| Requer um processo de acompanhamento | x | | | x | | |
| Pode acontecer numa relação diádica entre supervisor e supervisionado | x | | | Sem dados | Sem dados | Sem dados |

| | | | | | | |
|--|---|---|---|-----------|-----------|-----------|
| Contribui para a melhoria das relações profissionais entre professores | | | x | x | | |
| Pode acontecer de forma grupal | x | | | x | | |
| É prática no âmbito da formação contínua de professores | | | x | Sem dados | Sem dados | Sem dados |
| Pode abranger a escola como um todo | x | | | x | | |
| Requer um processo de orientação | x | | | Sem dados | Sem dados | Sem dados |
| Pode acontecer entre colegas/pares | x | | | x | | |
| Contribui para a formação contínua de professores | | | x | Sem dados | Sem dados | Sem dados |
| É prática no âmbito da formação inicial de professores | x | | | Sem dados | Sem dados | Sem dados |
| Pode acontecer, isoladamente, por reflexão individual | | | x | x | | |
| Requer um processo de liderança | | x | | Sem dados | Sem dados | Sem dados |
| Requer a observação da prática letiva em sala de aula | x | | | x | | |
| Contribui para a melhoria da organização escolar | | x | | x | | |
| Requer uma relação assimétrica entre supervisor e supervisionado | | x | | Sem dados | Sem dados | Sem dados |
| Contribui para o desenvolvimento profissional docente | x | | | x | | |
| Requer que o supervisor tenha maior experiência e/ou formação que o supervisionado | x | | | x | | |

Dados comparativos entre o nosso estudo e o estudo de Gaspar e al (2019)

Os resultados do nosso estudo parecem assim espelhar uma concepção mais horizontal da supervisão – rejeitando a sua associação à liderança ou a existência de uma relação assimétrica entre supervisor e supervisionado.

Descrever as perspectivas de educadores de infância sobre as formas de supervisão pedagógica no seu contexto de trabalho foi o segundo objetivo do nosso estudo. Para os respondentes do nosso estudo com experiência em supervisão esta consistiu principalmente em quatro aspectos: na observação da prática letiva na sala de aula, na aplicação de grelhas de planificação/avaliação, reflexão sobre as práticas desenvolvidas e análise de estratégias a empregar no ensino. Comparando com o estudo de Gaspar e colaboradores (2019) a população inquirida, nomeadamente os docentes que desenvolveram a supervisão esta consistiu:

- ii) aferição de critérios de avaliação; iii) reflexão sobre as práticas desenvolvidas; iv) esclarecimento de dúvidas sobre a profissão; v) troca de impressões sobre os formandos e as suas necessidades; vi) análise de estratégias a empregar na formação e vii) observação de prática letiva em sala de aula.

(Gaspar & al, 2019:102)

Relativamente a este aspeto da supervisão encontra-se semelhanças entre os dois estudos, nomeadamente na observação da prática letiva na sala de aula e reflexão sobre as práticas desenvolvidas, embora com prioridades diferentes, já que a observação da prática letiva assume maior peso nas respostas que encontrámos no presente estudo. É possível que os educadores de infância, estando mais habituados a partilhar a sala de atividades com outros profissionais, revelem menor relutância em ter as suas práticas observadas: algo que seria merecedor de ser clarificado em estudos futuros.

No nosso estudo a maioria dos educadores foram alvo de supervisão e/ou Avaliação de Desempenho Docente. A Avaliação de Desempenho Docente, o Estágio e a supervisão entre pares foram os contextos onde os inquiridos foram alvo de supervisão e ou Avaliação de Desempenho, destacando-se, no entanto, a ADD como contexto de experiência mais frequente. A supervisão acima referida consistiu principalmente na observação da prática letiva na sala de aula, reflexão sobre as práticas desenvolvidas e na aplicação de grelhas de planificação/avaliação. É neste aspeto que se verifica uma grande diferença entre os resultados do nosso estudo e os resultados do estudo de Gaspar e colaboradores (2019) pois os docentes formadores associaram a sua experiência de supervisionados à avaliação e não como forma de melhorarem a sua prática profissional corroborando com a seguinte

afirmação: “Todos os formadores (...) ligam a experiência de supervisão sobretudo a processos avaliativos, não evidenciando conhecimento de que esteja a ser posta em prática como potenciadora da qualidade dos desempenhos dos professores” (p.333). Pelo contrário, a maioria dos participantes do nosso estudo que responderam à questão relacionada com o impacto da supervisão nas suas práticas pedagógicas identificaram impactos ao nível da categoria "reflexão, partilha e melhoria das práticas pedagógicas”, sustentando uma vez mais, não apenas uma visão, mas também uma experiência da supervisão, mais positiva do que a encontrada em outros grupos de professores.

Quanto ao terceiro objetivo, identificar as percepções de educadores de infância sobre o papel da supervisão nas suas práticas, os resultados do nosso estudo apontam que os respondentes, na sua maioria, identificam a figura do supervisor com o Coordenador de Educadores de Infância e o Avaliador do Desempenho Docente. No entanto, alguns inquiridos apontaram outras figuras para o supervisor, como inspetores da educação pré-escolar, colegas externos à escola e colegas da mesma escola. Comparando os nossos resultados com os de Gaspar e colaboradores (2019), uma vez mais, encontramos as mesmas opções para a figura do supervisor, à exceção dos professores que foram supervisionados no estudo acima mencionado que apontam para a figura do supervisor como o orientador de estágio (escola) e o supervisor de estágio (universidade).

“Promover a reflexão” é a mais valorizada e destaca-se nas escolhas dos inquiridos para o papel do supervisor, ideia defendida por Alarcão e Tavares (2010) para quem o supervisor deve “(...) fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a acção do coletivo das pessoas individuais” (p. 49). Os respondentes do nosso estudo consideraram que a supervisão de que foram alvo teve alguma importância nas suas práticas pedagógicas, ou foi pouco importante e consistiu principalmente numa influência reduzida da supervisão, na reflexão, partilha e melhoria das práticas pedagógicas e na criação de materiais. No estudo de Gaspar e colaboradores (2019) os formandos inquiridos referiram que a supervisão não promoveu a mudança das suas práticas pedagógicas como se pode deduzir nesta afirmação: “Os formandos dos CFAE que responderam aos questionários não consideram a supervisão um fator determinante para o metamorfismo das práticas pedagógicas (...)” (p. 334). No presente estudo, as opiniões dos inquiridos que assumiram que a supervisão consistiu na reflexão,

partilha e melhoria das práticas pedagógicas leva-nos a inferir que as práticas apresentadas pelos inquiridos têm como base e assenta principalmente na reflexão. Uma reflexão com um espírito colaborativo e formativo, uma reflexão conjunta com os pares e com o supervisor, num ambiente de pura partilha que permite uma autoavaliação, um conhecimento de outras práticas pedagógicas proporcionando muitas vezes o redimensionar de estratégias de ensino, sempre numa perspectiva de melhoria das práticas pedagógicas e das aprendizagens dos alunos culminando com o desenvolvimento profissional dos docentes. De acordo com o referido, podemos estar perante um tipo de supervisão reflexiva de cariz colaborativo e formativo levando-nos a acreditar que estamos na presença do cenário reflexivo de Alarcão e Tavares (2003) e o cenário integrador de Sá Chaves (2002). O cenário reflexivo (Alarcão & Tavares, 2003) justifica-se, pois, a reflexão faz parte da prática profissional dos docentes refletindo sobre a acção e na acção proporcionando avanços e retrocessos na construção do conhecimento e do saber. O cenário integrador (Sá Chaves, 2002) vem complementar o cenário reflexivo pois, para além de proporcionar uma reflexão individual preconiza também uma reflexão conjunta com outros docentes de cariz formativo a nível de comportamentos atitudes e ações possibilitando a transformação das práticas contribuindo para a melhoria nos processos de ensino e aprendizagem.

Em suma, a discussão dos resultados apontam para um conceito de supervisão colaborativa e formativa com o objetivo de melhorar as práticas contribuindo para a formação e desenvolvimento profissional ao longo da carreira, mas também associada à formação inicial de professores, onde o supervisor é um docente com muita experiência. Ideias de supervisão muito presentes nos cenários reflexivos de Alarcão e Tavares (2003) e Integrador de Sá Chaves (2002), apontando no sentido de uma supervisão colaborativa e horizontal (Pedras & Seabra, 2016).

Estudos anteriores já tinham identificado, junto de educadores de infância, um conceito de supervisão que é positivo, sempre que associado uma postura colaborativa com base na negociação e apoio (Costa, 2014; Ferreira, 2013; Salvado, 2016), e promoção do trabalho colaborativo com base no acompanhamento (Ferreira, 2013).

Apesar disto, consideram maioritariamente que a supervisão teve algum impacto nas suas práticas, mas poucos consideram um impacto expressivo, e é considerável o número dos que consideram que houve pouco ou nenhum impacto nas práticas. Discordam também,

ligeiramente, da possibilidade de a supervisão ter impacto na melhoria das práticas organizacionais. O estudo de Salvado (2016) salientava que os educadores consideram que a supervisão colaborativa pode contribuir para a mudança de mentalidades e para a inovação nas escolas. Também os nossos resultados evidenciam que, quando são reconhecidos impactos da supervisão sobre as práticas dos educadores, esses impactos relacionam-se com uma abordagem reflexiva e de partilha/colaboração. Poderá assim, haver uma dissociação entre algumas das experiências de supervisão vivenciadas pelos educadores participantes no estudo – nomeadamente uma supervisão avaliativa e hierárquica – e a supervisão que vêm como positiva e eficaz com vista à melhoria das práticas – uma supervisão reflexiva e colaborativa.

Passaremos ao capítulo seguinte, a conclusão deste estudo.

Conclusão

Como em tudo na vida há um prazo de validade, há um fim e um começar de novo e este estudo de investigação chegou à sua fase final. Apresentados e discutidos os dados, nos capítulos anteriores, apresentaremos as nossas conclusões, por forma a intentar responder às questões levantadas na fase inicial deste estudo de investigação. O tema geral desta investigação é “Supervisão e o desenvolvimento pessoal e profissional” e como foi referido busca apreender as perspetivas que os educadores têm sobre a supervisão e o seu papel nas suas práticas pedagógicas. Este trabalho permitiu aceder às conceções de educadores de infância da Região do Algarve sobre a supervisão, as suas formas, o papel dos seus atores e o impacto que tem nas suas práticas pedagógicas.

Em virtude dos fatos apresentados e analisados a supervisão é entendida como uma ação que é desenvolvida entre educadores no exercício da sua profissão e também na fase de formação inicial. Além disso, é-se levado a acreditar que no ato supervisivo o supervisor deve ter mais experiência e formação que o educador alvo de supervisão e que a supervisão contribui para a melhoria das práticas pedagógicas. Por outro lado, levando-se em conta o que foi observado, as formas de supervisão mais frequentes são a observação da prática letiva na sala de aula, a aplicação de grelhas de planificação/avaliação, a reflexão sobre as práticas desenvolvidas e a análise de estratégias a empregar no ensino.

Estas formas de supervisão levam-nos por um lado a pensar que estão muito associadas aos cenários de supervisão apresentados por Alarcão e Tavares (2003) e Sá Chaves (2002), isto é, uma supervisão alicerçada numa reflexão individual e de grupo e operacionalizada por uma prática colaborativa e formativa. No entanto, podemos inferir que observamos e encontramos formas de supervisão que se verificam e que são postas em prática na avaliação do desempenho docente, nomeadamente a observação da prática letiva na sala de aula e aplicação de grelhas de planificação/avaliação. O último decreto que rege a avaliação do desempenho docente, Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro assenta principalmente nestas duas práticas de supervisão. Neste decreto o supervisor externo centra-se na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente. Para além de ter que ser titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão

pedagógica. Estes últimos requisitos são apontados pelos inquiridos como características principais para supervisores.

Percebe-se que o supervisor, entendido como o coordenador de departamento e o Avaliador de desempenho docente têm um papel respetivamente na promoção da reflexão bem como na operacionalização da Avaliação do Desempenho Docente. O Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro realça o acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente por parte do supervisor o que poderá ser uma oportunidade para a supervisão pedagógica acontecer, numa perspectiva colaborativa orientada para o desenvolvimento profissional. A Supervisão no âmbito da AAD é hierárquica, operacionalizada pelo avaliador externo, e no contexto atual contempla a observação de duas aulas assentes em dois planos de aula e um relatório de autoavaliação, ambos, elaborados pelo supervisionado e o preenchimento de uma grelha de avaliação por parte do supervisor. Assim, sendo o supervisor, o coordenador de departamento, é conhecedor das práticas de todos os docentes e do contexto escolar onde está inserido, podendo assumir um estilo de liderança participativo, que segundo Alarcão e Tavares (2010) promove uma supervisão colaborativa. Assim, poderá aproveitar os moldes atuais em que se desenvolve a ADD e juntamente com o supervisionado desenvolver uma supervisão balizada pelo cenário reflexivo de Alarcão e Tavares (2003) associado a práticas de supervisão do cenário clínico (Alarcão & Tavares, 2003). No cenário clínico a figura central da aprendizagem é o estagiário, mas neste caso será o docente de carreira que será acompanhado pelo supervisor que o ajudará no processo de análise da sua prática. Segundo Alarcão e Tavares (2003), “este processo implicava um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre estes e os seus colegas; mas implicava também uma actividade continuada que englobasse a planificação e a avaliação conjuntas para além da observação e da análise” (p.24). Seguidamente, aplicar-se-á as fases específicas propostas neste modelo por Alarcão e Tavares (2003): (1) encontro de pré-observação; (2) observação; (3) análise e estratégia; (4) encontro de pós-observação; (5) análise do ciclo de supervisão. A compatibilidade entre a supervisão no âmbito da ADD e hierárquica desenvolvida pelo coordenador de departamento com as perspectivas da supervisão colaborativa orientada para o desenvolvimento profissional terá de assentar numa atitude colaborativa de aprendizagem, perseverança do supervisor e supervisionado e um à vontade em abrir as portas das salas de aula.

Apesar de nos parecer possível o cenário de supervisão por nós apresentado poder acontecer e contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas, conclui-se a supervisão da ADD na forma como é operacionalizada nem sempre estará a contribuir para a melhoria do desempenho profissional dos educadores de infância.

É imprescindível que todos se conscientizem de que a supervisão não se resume apenas à aplicação de grelhas de observação ou como uma ferramenta ao serviço da operacionalização da Avaliação do Desempenho Docente. É um ato que deveria acontecer com mais frequência nas escolas sempre que um professor apresenta alguma dificuldade quer pedagógica quer comportamental ou, por outro lado, melhorar ou inovar as práticas pedagógicas. Os moldes como a supervisão acontece parecem pouco ter contribuído para a melhoria das práticas pedagógicas dos educadores, contribuindo, no entanto, para a sua melhoria quando são assentes na reflexão e partilha. Na mesma senda, as entidades competentes deveriam acionar mecanismos financeiros e logísticos para que a supervisão acontecesse na sua plenitude, sempre, por parte dos supervisores e supervisionados, com uma atitude de aprendizagem. Nesta ótica, perspetivamos que seria importante num futuro próximo desenvolver um estudo de investigação em forma de trabalho de projeto com o objetivo de desenvolver um modelo de supervisão pedagógica a aplicar em agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas da Região do Algarve. Por outro lado, durante a análise dos dados conseguimos perceber que este estudo de investigação ficaria mais enriquecido com estudos mais qualitativos, utilizando entrevistas em profundidade e observação de aulas por forma a aumentar a quantidade de informação para analisar. Esta sugestão permitiria uma descrição mais detalhada das perspetivas dos educadores de infância sobre a o conceito, formas e o papel da supervisão pedagógica nas suas práticas.

Para finalizar acreditamos que este trabalho de investigação para além do contributo conceptual e prático é um alerta para a urgência da necessidade de a supervisão acontecer de uma modo sistemático e organizado nas escolas e que alguém não tenha dúvidas que a supervisão pedagógica é o melhor meio e uma ferramenta a utilizar para a melhoria das práticas pedagógicas de todos os docentes, e demonstra que existe, da parte dos educadores de infância da região do Algarve que participaram no estudo, alguma abertura – inclusivamente da sala de aula – e uma conceção relativamente positiva da supervisão pedagógica, assente numa perspetiva colaborativa e horizontal, orientada para a melhoria

da práticas. Esta visão evolutiva da perspectiva de supervisão encontra-se no estudo de Costa (2014) onde as educadores acreditam numa

supervisão diretiva na qual se associa ao supervisor uma imagem de “dirigismo”, “imposição” e “autoritarismo” e este se assume como controlador da ação, dominando um conjunto de skills, competências técnicas e conhecimentos que devem ser adotados por todos os supervisados, um supervisor prescritivo com um papel decisivo que interfere na prática diária com vista à melhoria da qualidade e à mudança (...).

(Costa, 2014: 86)

Nesta citação é notória a evolução do conceito de supervisão e que se aproxima mais do que é preconizado na teoria atual.

Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem (2ª ed.)*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo, Revista de Ciência da Educação*, 8, 119-128.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *A Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem (3ª ed.)*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração – uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alves, A. (2008). *A supervisão pedagógica: da interação à construção de identidades profissionais – estudo de caso*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Recuperado em 3 maio, 2019, de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1146/1/Supervis%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica.pdf>
- Amaral, M. J. et al (1996). *O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barbosa, A. M. (2012). *A relação e a comunicação interpessoais entre o supervisor pedagógico e o aluno estagiário*. (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação: Guia de Aprendizagem*. Lisboa: Libraria Faculdade de Psicologia. Universidade Aberta.
- Catarina Sobral, C. ; Caetano, A. (2016). Investigação-ação na formação contínua de educadoras de infância. *Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*. Universidade de Lisboa. Nº 1(2016); p. 40-54. Recuperado em 15 fevereiro, 2021 de <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/32327>

- Caupers, J. (1996). *Direito Administrativo*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Cervo, L.; Bervian, A.; Da Silva, R. (2007). *Metodologia Científica*. 6ª Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Gil, A. (2019). *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. 6ª Ed. São Paulo: Atlas.
- Costa, I. (2011). Percurso reflexivos de acesso à interioridade. Estratégias dialógicas e autoscópicas. In M. A. Moreira (Org.). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 77-99). Ramada: Edições Pedagogo.
- Costa, M. (2014). *A supervisão na educação de infância: estudos de caso na rede particular e cooperativa*. Dissertação mestrado não publicada, Escola Superior de Educação de Santarém. Recuperado em 23 outubro, 2019, de <http://hdl.handle.net/10400.15/1875>
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas – Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência. (2018). *Regiões em número 2016/2017, volume V – Algarve*. Lisboa: DGEEC. Recuperado em 18 maio, 2019, de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=ReN2017_Vol_V_Algarve.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=ReN2017_Vol_V_Algarve.pdf)
- Ferreira, A. (2013). *A Supervisão Pedagógica exercida pelas Estruturas de Gestão Intermédia e a sua influência nas práticas colaborativas dos docentes - Um Estudo de Caso*. Dissertação mestrado não publicada, Instituto Politécnico de Leiria: Escola Superior de Educação. Recuperado em 23 outubro, 2019, de <http://hdl.handle.net/10400.8/1789>
- Formosinho, J. O. (2002). *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, I., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57. Recuperado em 3 maio, 2019, de <https://www.researchgate.net/publication/303874860>
- Gaspar, M. I. (Coord.), Carlos, A. P., Lamy, F., Seabra, F., Massano, L., Silva, P., Eira, R., Galante, S. & Henriques, S. (2019). *Supervisão: Modelos e Processos*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Recuperado em 04 setembro, 2020 de <http://hdl.handle.net/10400.2/8003>
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O inquérito*. Celta Editora: Oeiras.

- Gil, F. & Rodriguez, G. (1999). Metodologia de la investigación cualitativa. (2.^a ed.) Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gómez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1999). *Metodologia de la Investigación Cualitativa* (2.^a ed.) Málaga: Aljibe.
- Good, T., & Brophy, J. (1978). *Looking in classroom*. Nova Iorque: Harper & Row.
- Hargreaves, A. (1998). Os Professores em Tempo de Mudança. Lisboa: McGrawHill.
- Jesuíno, J. (1999). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leal, A. B., & Henning, P. C. (2009). Do exame da supervisão ao autoexame dos professores: estratégias de regulação do trabalho docente na Supervisão Escolar. *Currículo sem Fronteiras*, 9(1), 251-266.
- Lopes, G. I. C. (2007). *Supervisores e estilos de supervisão: um estudo centrado na prática pedagógica do curso de formação de professores do 1º Ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado, não publicada, Universidade do Algarve, Portugal.
- Madeira, L. (2017). *Contributos para o estudo da escola como organização aprendente. Estudo Empírico num Agrupamento de Escolas de Faro*. Dissertação de mestrado, não publicada, Universidade do Algarve. Recuperado em 7 março, 2021, de <http://hdl.handle.net/10400.1/10047>
- Marconi, M.; Lakatos, E.(2017). Técnicas de pesquisa. 8ª Ed. São Paulo: Atlas.
- Mozzato, A. R. & Grzybovski, D. (2011). Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. *RAC*, 15(4), 731-747. Recuperado em 3 maio, 2019, de <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>
- Leão, L. (2017). Metodologia do Estudo e Pesquisa:facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores. Petrópolis. RJ: Vozes.
- Marques, A., & Leite, T. (2015) Supervisão Interpares – Um Projeto para a Melhoria das Práticas Curriculares. *Da Investigação às Práticas*, 6(2), 39-62 Recuperado em 7 janeiro, 2020, de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6581/1/86-355-1-PB.pdf>
- Maurice, T. (2014) . *Saberes docentes e formação profissional*. Brasil: Editora Vozes.
- Muñoz, G.T. (2003) - *El cuestionario como instrumento de investigación / evaluación*. Tomás García Muñoz, Almendralejo, Espanha. Recuperado em 20 de dezembro, 2019 de http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/El_Cuestionario.pdf.
- Moreira, M. A. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(3), 48-63. Recuperado em 16 abril, 2019, de <http://dx.doi.org/10.14244/198271991380>

Mosqueira, P. M. R. (2017). *O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos de prática docente no 1º ciclo do ensino básico – Estudo de caso*. Dissertação mestrado não publicada, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.

Murillo, F. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 4(4), 11-24.

Leedy, P., & Ormrod, J. (2001). *Practical Research: Planning and Design* (7th Edition). Merrill Prentice Hall and SAGE Publications.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Universidade Aberta. Recuperado em 3 maio, 2019, de https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_como_investigador

Pedras, S., & Seabra, F. (2016). Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação. *Revista Transmutare*, 1(2), 293-312.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reichardt, S. C. & Cook, D. T. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluative*. Espanha: Morata.

Rangel, M. (2001). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. Brasil: Editora Papirus.

Roldão, M. (2007). Formação de Professores baseada na Investigação e Prática Reflexiva. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa

Prates, L. M., Aranhão, A, & Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada. *EDUSER*, 2(1), 20-36.

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação.

Sá-Chaves, I. (2002). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Salvado, C. (2016). *Supervisão Colaborativa – um Processo de Formação Inter pares em Jardim-de-Infância*. Dissertação mestrado não publicada, Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Recuperado em 23 outubro, 2019, de <http://hdl.handle.net/10400.11/3344>

Santos, M. A., & Brandão, M. I. S. (2008). A supervisão pedagógica numa articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças: a função da escala de empenhamento do adulto na concretização deste processo.

Cadernos de Estudo, 7,79-105. Recuperado em 23 outubro, 2019, de <http://hdl.handle.net/20.500.11796/946>

Silva, A. M. C. (2013). *A supervisão escolar e as intervenções do supervisor no processo de ensino e aprendizagem*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias, Lisboa.

Smyth, W. J. (1984). Teachers as collaborators in Clinical Supervision: cooperative learning about teaching. *Teacher Education*, 25, 60-68.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stones, E. (1987). *Supervision in teacher education*. London: Methuen

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Teixeira, O., & Ludovico, A. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro

Tracy, S.J. (2002). Modelos e abordagens. In Oliveira-Formosinho (org.) *A supervisão na formação de professores*. V1. Porto: Porto Editora.

Veiga-Neto, A. (2012) É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*, 17(50), 267-492.

Vieira, F. (1993). *Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: ASA

Vieira, F. & Moreira, A. M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente – para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 07 agosto, 2020 de <http://www.edufor.pt/doc/Supervisao.pdf>

Estilos de Liderança de Kurt Lewin (n.d.). Recuperado em 14 março, 2021, de https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/49585/mod_scorm/content/0/lid04/02lid04d.htm

Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril. Diário da República n.º 95. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto- Lei n.º15/2007 de 19 de Janeiro. Diário da República n.º 14 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro. Diário da República n.º7 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto- Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Diário da República n.º 14 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. Diário da República n.º 79 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho. Diário da República n.º 120 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012. (2012). Diário da República, 1ª Série, 37, 855-861.

ANEXOS

Anexo I

Tabela 2 - Estudos científicos sobre a supervisão na educação pré-escolar alguns desenvolvidos no contexto da rede pública outros no contexto da rede particular e cooperativa pesquisados no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP).

| <u>Autor(es)</u> | <u>Tipo de trabalho científico</u> | <u>Título</u> | <u>Objetivos</u> | <u>Metodologia</u> |
|---|------------------------------------|--|--|--|
| M. Alice Santos; M. Isabel Serpa Brandão ESE de Paula Frassinetti | Artigo (2008) | A supervisão pedagógica numa articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças – A função da escala de empenhamento do adulto na concretização deste processo | <p>“· Conhecer princípios e modelos subjacentes à supervisão pedagógica e reflectir sobre a acção supervisa.</p> <p>· Conhecer e analisar criticamente a Escala de empenhamento do adulto;</p> <p>· Reflectir sobre como é que os indicadores da Escala de empenhamento do adulto auxiliam a função supervisa;</p> <p>· Reflectir sobre como é que os indicadores da Escala de empenhamento do adulto podem contribuir para a melhoria da qualidade no Jardim-de-infância;</p> <p>· Escolher estratégias de intervenção pedagógica que apoiem os educadores a melhorarem a qualidade das suas práticas. Pergunta de partida: De que forma a Escala de empenhamento do adulto pode contribuir para desenvolver/melhorar a qualidade da acção supervisa?” (p.82)</p> | Trabalho de projeto |
| | | <u>Fontes</u> | <u>Perspectivas e práticas de supervisão pedagógica no pré-escolar</u> | <u>Referência Bibliográfica</u> |
| | | Educadores Estagiários “O Projecto «Desenvolven do a Qualidade em Parcerias» (DQP) surge em Portugal em 1996 através do Projecto Infância e é seguido posteriormente pela Associação Criança. O Departamento de Educação | Neste artigo os autores entendem a supervisão num contexto de formação inicial de educadores de infância numa estreita colaboração com os educadores cooperantes com o objetivo de estes serem um modelo para os educadores estagiários e os supervisores apoiarem a formação dos educadores cooperantes promovendo o seu crescimento pessoal e profissional. Segundo estes autores, Santos e Brandão (2008) “apoiar educadores cooperantes e orientar alunos em situação de iniciação à prática profissional é algo crucial, pois sabemos que as concepções e as práticas dos | Santos, M.A.; Brandão, M. I. S. (2008) - A supervisão pedagógica numa articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças: a função da escala de empenhamento do adulto na concretização deste processo. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º7 (2008); p.79-105. Recuperado em 23 outubro, 2019, de http://hdl.handle.net/20.500.11796/946 |

| | | | | |
|------------------------------------|---|--|--|--|
| | | Básica divulgou, mais tarde, o projecto a todo o país, promovendo a formação de conselheiros e a sua implementação. Este projecto tem como finalidade avaliar e desenvolver a qualidade na educação de infância (Oliveira-Formosinho, 2001)(p.95). | primeiros influenciam claramente a acção e o pensamento dos segundos” (p. 79). Estes autores utilizaram uma escala denominada Escala de Empenhamento do adulto que segundo Santos e Brandão (2008) através dos seus indicadores, foi o instrumento escolhido para reflectirmos sobre as realidades educativas e contribuir para identificar o tipo de interacção entre adulto e criança, ajudando a desenvolver as práticas dos educadores que, por sua vez, influenciam o desempenho dos estagiários. | |
| <u>Autor(es)</u> | <u>Tipo de trabalho científico</u> | <u>Título</u> | <u>Objetivos</u> | <u>Metodologia</u> |
| Carla Maria Batista Robalo Salvado | Dissertação (2016) | Supervisão Colaborativa – um Processo de Formação Interpares em Jardim-de-Infância | Conhecer representações de docentes do Departamento Pré-escolar sobre Supervisão Colaborativa, Papel do Supervisor e Trabalho Colaborativo; Desenvolver estratégias de formação interpares com os docentes Educadores de Infância do AE em estudo; Analisar e caracterizar práticas de supervisão entre os participantes no estudo; Caracterizar aspetos fundamentais para o desenvolvimento profissional de docentes e de supervisores em estratégias de Trabalho Colaborativo. | Este projeto de investigação é um “ estudo de caso ”, que tomou a forma de uma investigação-ação, de natureza essencialmente qualitativa, sobre processos de desenvolvimento profissional de três Educadoras de Infância, sendo uma delas a Investigadora. Os dados foram recolhidos através da observação da prática pedagógica com recurso à vídeo gravação, inquérito por entrevista e questionário e análise documental. Para analisar os dados recorreu-se à análise de conteúdo. |
| | | <u>Fontes</u> | <u>Perspectivas e práticas de supervisão pedagógica no pré-escolar</u> | <u>Referência Bibliográfica</u> |
| | | Educadores de infância Professores e colegas do curso de Mestrado de Supervisão e Avaliação Escolar da Escola Superior de Educação de Castelo Branco | Neste trabalho científico a investigadora elencou uma conjunto de objetivos para responder à sua problemática de estudo, em que o primeiro era conhecer as “representações das Docentes/Educadoras de Infância sobre Supervisão Colaborativa, Papel do Supervisor e Trabalho Colaborativo”(p.104). Através da metodologia de investigação aplicada a investigadora apurou | Salvado, C. (2016). Supervisão Colaborativa – um Processo de Formação Interpares em Jardim-de-Infância. Dissertação mestrado não publicada, Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Recuperado em 23 outubro, 2019, de http://hdl.handle.net/10400.11/3344 |

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| | | | que no que diz respeito à supervisão colaborativa “as Educadoras de Infância consideram o papel da Supervisão fundamental para a qualidade pedagógica da Educação Pré-escolar, mencionando a necessidade de se refletir cada vez mais sobre a prática, de a reformularmos, preconizando um modelo de escola enquanto comunidade reflexiva e aprendente. Podemos concluir que as Educadoras de Infância encaram a Supervisão Pedagógica de uma forma positiva se esta adotar uma dimensão colaborativa, assim como acreditam que esta poderá contribuir para a mudança de mentalidades e para a inovação nas escolas” (p.104). Por outro lado, a investigadora verificou nos dados que a supervisão no agrupamento onde o estudo se desenvolveu é irrisória, ou seja, “As participantes no estudo também apontam a quase inexistência de Supervisão no Agrupamento de Escolas e indicam como principais causas - o excessivo trabalho burocrático; a inexistência de horas para a Supervisão; um elevado número de horas em reuniões de caráter informativo, sem tempo para os aspetos pedagógicos e formativos (p.104). | |
| <u>Autor(es)</u> | <u>Tipo de trabalho científico</u> | <u>Título</u> | <u>Objetivos</u> | <u>Metodologia</u> |
| Mónica Sofia de Almeida Rolo de Carvalho e Costa | | A supervisão na educação de infância: estudos de caso na rede particular e cooperativa | Estudar as práticas de supervisão que existem Estudar quem a coordena as práticas de supervisão . Estudar quais as conceções de supervisão dos responsáveis pela coordenação pedagógica; Estudar as dificuldades que encontram no decorrer da sua prática. Estudar de que forma a supervisão contribui para a melhoria das práticas educativas. | Metodologia investigativa de estudos de caso múltiplos, estratégia metodológica que envolve pessoalmente o investigador e permite compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos e generalizar as elações a casos semelhantes. Inquéritos e entrevistas. |
| | | <u>Fontes</u> | <u>Perspectivas e práticas de supervisão pedagógica no pré-escolar</u> | <u>Referência Bibliográfica</u> |
| | | Educadores da | A investigadora no seu estudo | Costa, M.(2014). A supervisão na |

| | | | | |
|-------------------------|---|---|---|--|
| | Dissertação (2014) | <p>Rede particular e Cooperativa</p> <p>“Desta forma, para a recolha de informação, optámos pela triangulação das fontes de dados, o que permite um maior rigor e amplitude à investigação e, consequentemente, um retrato mais próximo da realidade que se pretende caracterizar e conhecer. A análise documental incidu, essencialmente, na análise da legislação em vigor e dos documentos reguladores de cada instituição com a finalidade de, como refere Albano Estrela, “organizar dados referentes à estrutura, dados passíveis de interpretação de ordem dinâmica (desenvolver em fases posteriores do processo e de acordo com os objetivos do trabalho)” (1994: 293)”(p.53).</p> | <p>conseguiu apurar que as concepções de supervisão ainda estão associadas a avaliação e fiscalização e práticas de supervisão dos educadores nas IPSS existem mas não com a intencionalidade que lhe assiste como refere a investigadora nas suas considerações finais, “Parece-nos que, apesar das concepções e práticas de supervisão não obedecerem como desejaríamos, a uma intencionalidade e se encontrem, ainda, “presas” a conceitos menos atualizados e ainda próximos das concepções de supervisão enquanto avaliação e fiscalização próprios de realidades onde se pretende aumentar o rendimento e a produção, podemos, efetivamente, falar de supervisão na educação de infância nas IPSS” (p. 84). Por outro lado, as concepções que as educadores acreditam e que a investigadora encontrou no seu estudo apontam para dois tipos: “uma supervisão diretiva na qual se associa ao supervisor uma imagem de “dirigismo”, “imposição” e “autoritarismo” e este se assume como controlador da ação, dominando um conjunto de skills, competências técnicas e conhecimentos que devem ser adotados por todos os supervisados, um supervisor prescritivo com um papel decisivo que interfere na prática diária com vista à melhoria da qualidade e à mudança e - um conceito de supervisão colaborativa que se baseia na negociação conjunta com vista à resolução de problemas e valoriza o apoio e contributo a partir da experiência e do conhecimento técnico,...” (p.86).</p> | <p>educação de infância: estudos de caso na rede particular e cooperativa. Dissertação mestrado não publicada, Escola Superior de Educação de Santarém. . Recuperado em 23 outubro, 2019, de http://hdl.handle.net/10400.15/1875</p> |
| <u>Autor(es)</u> | <u>Tipo de trabalho científico</u> | <u>Título</u> | <u>Objetivos</u> | <u>Metodologia</u> |
| | | A Supervisão Pedagógica exercida pelas Estruturas de | Conhecer as concepções de Coordenadores de Estabelecimento e de Coordenadores de | “Estudo de natureza descritiva e qualitativa, centrada num Estudo de Caso, no qual utilizar-se-á, como técnica de recolha de dados, a |

| | | | | |
|------------------------------------|------------------------------------|---|---|--|
| Ana Sofia Fernandes Ferreira | Relatório de Mestrado (2013) | Gestão Intermédia e a sua influência nas práticas colaborativas dos docentes- Um Estudo de Caso | Departamento da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB relativamente ao conceito de supervisão; Conhecer as perspetivas que Coordenadores de Departamento e Coordenadores de Estabelecimento têm relativamente ao cargo que desempenham e às vertentes da supervisão escolar por si exercidas; Identificar a perceção de Coordenadores de Departamento e Coordenadores de Estabelecimento da Educação Pré-Escolar e 1.º CEB face à existência e forma(s) de colaboração entre os docentes do departamento e as vantagens/potencialidades do trabalho colaborativo; Identificar formas de organização/promoção de trabalho colaborativo entre docentes, desencadeadas nos Departamentos e/ou nos Estabelecimentos pelos Coordenadores, enquanto estruturas de gestão intermédia, decorrentes das suas práticas de supervisão; Conhecer as dificuldades e os constrangimentos identificados pelos Coordenadores no exercício do trabalho colaborativo. | entrevista aos Coordenadores de Estabelecimento e de Departamento da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico de um Agrupamento de Escolas e como técnicas de tratamento de dados a análise de conteúdo” (p.4). |
| | | Fontes | <u>Perspectivas e práticas sobre a supervisão pedagógica no pré-escolar</u> | <u>Referência Bibliográfica</u> |
| | | Coordenadores de estabelecimento o Coordenadores de departamento Pré-escolar | Neste trabalho de pesquisa científico a investigadora inquiriu os docentes sobre o conceito de supervisão e as opiniões incidiram sobre a função e sobre o processo de supervisão, ou seja, relativamente à função os inquiridos apontaram a “promoção de atitudes e aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento profissional dos docentes, e à função organizacional, nomeadamente na promoção do trabalho colaborativo entre os docentes” (p. 52). Por outro lado, as funções avaliativas e de inspeção também foram as respostas encontradas, ou seja, “As outras funções associadas por estes Coordenadores ao conceito de Supervisão | Ferreira, A. (2013). A Supervisão Pedagógica exercida pelas Estruturas de Gestão Intermédia e a sua influência nas práticas colaborativas dos docentes - Um Estudo de Caso. Dissertação mestrado não publicada, Instituto Politécnico de Leiria: Escola Superior de Educação. Recuperado em 23 outubro, 2019, de http://hdl.handle.net/10400.8/1789 |

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| | | | <p>Pedagógica foram funções avaliativas e inspetivas” (p. 52). “A definição do conceito de Supervisão Pedagógica no contexto das suas funções foi também apresentada por referência ao processo de monitorização/acompanhamento que a caracteriza... Para a maioria das docentes, a supervisão da prática pedagógica é entendida como uma função formativa, ou seja, uma atividade de mútua colaboração, apoio e diálogo entre os agentes envolvidos no processo educativo. (p.52). A investigadora afirma que “Para estes docentes a Supervisão Pedagógica só faz sentido se for realizada numa perspetiva de apoio, de ajuda, de promoção do trabalho colaborativo, ou seja, num processo contínuo de acompanhamento e monitorização”(p.52).</p> | |
| <u>Autor(es)</u> | <u>Tipo de trabalho científico</u> | <u>Título</u> | <u>Objetivos</u> | <u>Metodologia</u> |
| Catarina Sobral & Ana Paula Caetano Universidade de Lisboa | <u>Artigo</u> (2016) | Investigação-ação na formação contínua de educadoras de infância | <p>De que modo a investigação-ação colaborativa se constitui como estratégia de formação contínua, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento e das práticas das educadoras, no âmbito da mediação de conflitos? Desdobrou-se em questões de investigação, centradas nos processos formativos e impacto a nível pessoal, profissional e institucional (Sobral, 2014; Sobral & Caetano, 2015), de entre as quais interessa para este artigo a seguinte: Qual(ais) o(s) impacto(s) que a investigação-ação colaborativa tem nas práticas das educadoras?(p. 44)</p> | <p>Foi seguido o método de estudo de caso do tipo investigação-ação (Stenhouse, 1997), tendo como caso um processo de formação contínua de docentes em mediação de conflitos e pressupondo a colaboração entre educadoras e investigadora-formadora (também ela educadora noutra instituição). Destacam-se, de entre as técnicas e instrumentos utilizados, a observação (auto e hetero pelas educadoras), a entrevista (focus group às educadoras, entrevistas individuais às auxiliares e follow up individuais às educadoras), o questionário de Desenvolvimento Profissional de Professores – DPP1 (em três momentos diferentes: início, meio e final do processo formativo), análise documental (pesquisa de textos relacionados com os problemas em estudo), notas de campo (sumários das sessões e sínteses das sessões, das leituras, das análises das observações e das reflexões, feitas pelas educadoras e pela investigadora). Desta recolha resultou um grande volume de dados, aos quais acrescem os relatórios finais das educadoras, redigidos no final do processo formativo. Os procedimentos de análise dos dados seguiram a análise de conteúdo (Bardin, 2009) e a análise estatística</p> |



| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | | com o programa Statistical Package for Social Sciences – SPSS (versão 20), onde foram utilizadas amostras emparelhadas e testes paramétricos para a comparação de variáveis em momentos temporais diferentes: Teste t (Maroco & Bispo, 2005). |
| | | Fontes | <u>Perspectivas e práticas sobre a supervisão pedagógica no pré-escolar</u> | <u>Referência Bibliográfica</u> |
| | | Participaram no estudo onze educadoras com idades compreendidas entre os 21 e os 54 anos, sendo que a maioria já trabalhava na instituição há, pelo menos, dez anos. Todas tinham como habilitação a licenciatura, exceto uma que tinha bacharelato e duas haviam já concluído um mestrado. Quatro das educadoras exerciam funções na creche e sete no jardim-de-infância. | Uma das sub-questões deste estudo centrou-se nas implicações do processo formativo, pela investigação-ação colaborativa, nas práticas das educadoras. Os contínuos ciclos de investigação-ação proporcionaram ao grupo de educadoras a articulação de momentos de reflexão (individual e coletiva), leituras teóricas, registos de observação das práticas (próprias e das colegas), e a partilha de vivências e ideias entre todas, gerando mudanças ao nível das perceções das educadoras, relativamente à sua atuação em situação de conflito entre crianças. As estratégias mediadoras, algumas inovadoras, foram, de modo particular, sendo utilizadas mais regularmente como a multiparcialidade, a empatia, a escuta ativa e o diálogo. De um modo geral, a maioria das educadoras constatou que relativamente à sua atuação em situação de conflito entre pares, passou de uma prática rotineira, repetitiva e impulsiva, assente na experiência e pragmatismo, para uma atuação que busca a compreensão, agindo de forma mais ponderada. A atuação das educadoras passou a estar mais próxima daquilo que consideravam que deveria ser a sua atuação em situação de conflito entre crianças, sugerindo uma melhoria da mesma. | Catarina Sobral, C. ; Caetano, A. (2016). Investigação-ação na formação contínua de educadoras de infância. Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa. Universidade de Lisboa. Nº 1(2016); p. 40-54. Recuperado em 15 fevereiro, 2021 de https://repositorio.ul.pt/handle/10451/32327 |

Anexo II

Cronograma

| CRONOGRAMA – 2019 | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------|-------------------|---|---------|-----------|-------|-------|-------|-------|----------|---------|----------|----------|----------|------|
| Fase | Etapa da Pesquisa | | março | abril | maio | junho | julho | | setembro | outubro | novembro | dezembro | | |
| A | 1 | Trajectoria de investigação | | | | | | | | | | | | |
| | 2 | Tema de investigação | | | | | | | | | | | | |
| | 3 | Desenho metodológico | | | | | | | | | | | | |
| | 4 | Elaboração/ entrega do Plano | | | | | | | | | | | | |
| CRONOGRAMA – 2020 | | | | | | | | | | | | | | |
| Fase | Etapa da Pesquisa | | janeiro | fevereiro | março | abril | maio | junho | julho | | setembro | outubro | novembro | 2021 |
| B | 5 | Recolha bibliográfica | | | | | | | | | | | | |
| | 6 | Redação do índice | | | | | | | | | | | | |
| | 7 | Redação do Enquadramento teórico | | | | | | | | | | | | |
| | 8 | Redação dos inquéritos preliminares | | | | | | | | | | | | |
| | 9 | Entrega do enquadramento teórico | | | | | | | | | | | | |
| C | 10 | Implementação dos inquéritos preliminares | | | | | | | | | | | | |
| | 11 | Tratamento dos dados recolhidos | | | | | | | | | | | | |
| | 12 | Interpretação dos resultados | | | | | | | | | | | | |
| | 12 | Redação da dissertação | | | | | | | | | | | | |
| D | 13 | Apresentação da dissertação | | | | | | | | | | | | |

Questionário

| | |
|---|---|
|  UNIVERSIDADE AbERTA www.uab.pt |  |
| <p>O presente questionário tem como objetivo apreender as perspetivas que educadores de infância possuem sobre a Supervisão Pedagógica.</p> <p>Os dados recolhidos através deste inquérito destinam-se à realização de um projeto de investigação no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, sob a orientação científica da Professora Doutora Filipa Seabra, e seus produtos, garantindo-se o respeito pelos princípios éticos em investigação, nomeadamente a confidencialidade e o anonimato das respostas.</p> <p>Este questionário baseia-se no inquérito desenvolvido por Gaspar e colaboradores (2019) no âmbito do Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa.</p> <p>A sua participação é voluntária, e da máxima importância. Não existem respostas certas e erradas. Por favor, proceda ao preenchimento completo do inquérito, com rigor e sinceridade.</p> <p>Agradecendo, desde já, a sua colaboração.</p> <p>O Investigador Osvaldo Moreira</p> <p>Quaisquer questões sobre o estudo podem ser endereçadas a 1801666@estudante.uab.pt</p> | |

Parte I - Caracterização Sociodemográfica

1. Sexo (Por favor, assinala com um X a resposta que se aplique a si)

| | | | |
|-----------|--------------------------|----------|--------------------------|
| Masculino | <input type="checkbox"/> | Feminino | <input type="checkbox"/> |
|-----------|--------------------------|----------|--------------------------|

2. Idade: _____ anos.

3. _____ Grau académico.
(Por favor, assinala com um x o grau académico mais elevado que atingiu)

Bacharelato ____
Licenciatura ____
Mestrado ____
Doutoramento ____
Outro ____ Qual? _____

4. Há quanto tempo desempenha funções como educador de infância? _____ anos.

5. Cargo:

Educador titular _____

Coordenador de departamento _____

Coordenador de estabelecimento _____

Outro(s)? _____ Qual(is)? _____

Parte II – Experiência e Formação Profissional nas áreas da Supervisão e Avaliação de Desempenho Docente (ADD).

6. Possui formação relacionada com Supervisão e/ou ADD?

Sim _____

Não _____

Se respondeu Sim à questão anterior, qual/quais?

7. Tem experiência como supervisor e/ou avaliador do desempenho docente?

Sim, de ADD _____

Sim, de supervisão não ligada à ADD _____

Não _____

7.1. Se respondeu que sim à questão anterior, indique em que contextos:

7.2. Diga em que consistiu essa supervisão (Por favor, assinale todas as opções que se apliquem):

Aplicação de grelhas de planificação/avaliação _____

Aferição de critérios de avaliação _____

Reflexão sobre as práticas desenvolvidas _____

Esclarecimento de dúvidas sobre a profissão _____

Troca de impressões sobre os alunos e as suas necessidades _____

Análise de estratégias a empregar no ensino _____

Observação da prática letiva em sala de aula _____

Outro(s) _____ Qual(Quais)? _____

8. Alguma vez foi alvo de supervisão e/ou Avaliação de Desempenho Docente?

Sim _____

Não _____

8.1. Se respondeu Sim à questão anterior, por favor indique em que contextos:

8.2. Indique a figura do supervisor

(Por favor, assinale todos os que se aplicarem):

Diretor do centro de formação ____

Diretor de escola/Agrupamento de escolas ____

Orientador de estágio (escola) ____

Supervisor de estágio (universidade) ____

Formador ____

Avaliador do Desempenho Docente ____

Coordenador de Estabelecimento ____

Coordenador de Educadores de Infância ____

Outro(s) Colega(s) ____ Por favor, concretize.

Outro(s) ____ Qual(is)? _____

8.3. Diga em que consistiu essa supervisão (Por favor, assinale todas as opções que se aplicarem):

Aplicação de grelhas de planificação/avaliação ____

Aferição de critérios de avaliação ____

Reflexão sobre as práticas desenvolvidas ____

Esclarecimento de dúvidas sobre a profissão ____

Troca de impressões sobre os alunos e as suas necessidades ____

Análise de estratégias a empregar no ensino ____

Observação da prática letiva em sala de aula ____

Outro(s) ____ Qual(Quais)? _____

Parte III – Conceito de Supervisão

Considerando uma escala que vai de 1 (discordo totalmente) até 5 (concordo totalmente), por favor posicione-se quanto às seguintes afirmações em relação ao conceito de supervisão:

| 9. A supervisão: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| 9.1. Requer um processo de avaliação | | | | | |
| 9.2. Requer a aplicação de um modelo previamente definido | | | | | |
| 9.3. Contribui para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores | | | | | |
| 9.4. Implica uma relação formal, segundo critérios pré-estabelecidos | | | | | |
| 9.5. Implica a relação entre as componentes formal e não-formal do currículo | | | | | |
| 9.6. Pode acontecer de modo informal | | | | | |
| 9.7. Requer um processo de acompanhamento | | | | | |
| 9.8. Pode acontecer numa relação diádica entre supervisor e supervisionado | | | | | |
| 9.9. Contribui para a melhoria das relações profissionais entre professores | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 9.10. Pode acontecer de forma grupal | | | | | |
| 9.11. É prática no âmbito da formação contínua de professores | | | | | |
| 9.12. Pode abranger a escola como um todo | | | | | |
| 9.13. Requer um processo de orientação | | | | | |
| 9.14. Pode acontecer entre colegas/pares | | | | | |
| 9.15. Contribui para a formação contínua de professores | | | | | |
| 9.16. É prática no âmbito da formação inicial de professores | | | | | |
| 9.17. Pode acontecer, isoladamente, por reflexão individual | | | | | |
| 9.18. Requer um processo de liderança | | | | | |
| 9.19. Requer a observação da prática letiva em sala de aula | | | | | |
| 9.20. Contribui para a melhoria da organização escolar | | | | | |
| 9.21. Requer uma relação assimétrica entre supervisor e supervisionado | | | | | |
| 9.22. Contribui para o desenvolvimento profissional docente | | | | | |
| 9.23. Requer que o supervisor tenha maior experiência e/ou formação que o supervisionado | | | | | |

Parte IV – Impacto da supervisão nas práticas pedagógicas

10. Em que medida considera que a supervisão de que foi alvo teve um papel importante nas suas práticas pedagógicas?

Nada importante ____

Pouco importante ____

Teve alguma importância ____

Bastante importante ____

Muito importante ____

10.1. Por favor, descreva brevemente em que consiste essa influência da supervisão nas suas práticas docentes.

11. Para si, qual o papel do Supervisor? (selecione as três dimensões que mais valoriza, indicando, por ordem de prioridade, 1, 2, e 3):

Definir estratégias e procedimentos de trabalho;

Promover a reflexão;

Negociar;

Regular o(s) processo(s)

ensino-aprendizagem;

Analisar práticas;

Questionar procedimentos;

Expor modos de explorar o ensino;

Expor modos de promover a

aprendizagem;

Promover indagações e questionamento;

Rever ideias;

Avaliar;

Construir autoconfiança;

Inspecionar;

Regular;

Orientar;

Outro (especifique)

Muito obrigado pela sua colaboração!

Re: Pedido de autorização para uso de instrumentos de investigação

Ivone Gaspar [ivonegaspar@yahoo.com.br]

Enviado: quinta-feira, 28 de Novembro de 2019 14:49

Para: Filipa Seabra

Categorias:Importante

Estimada Professora Filipa Seabra!

Com o aval de todos os investigadores que participaram no projeto "Supervisão: modelos e processos" informo que autorizo a adaptação e utilização de instrumentos elaborados no âmbito do referido projeto tanto para a dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica que explicitou quer em outros trabalhos de investigação que caibam nos objetivos do mesmo mestrado em Supervisão Pedagógica.

Cumprimentos, com estima pessoal e votos dos melhores êxitos.

Maria Ivone Gaspar

Em segunda-feira, 25 de novembro de 2019 14:18:59 GMT, Filipa Seabra <filipa.seabra@uab.pt> escreveu:

Estimada Professora Maria Ivone Gaspar,

Na sequência de contacto telefónico prévio, venho por este meio formalizar o pedido adaptação e utilização de instrumentos elaborados no âmbito do Projeto Supervisão: Modelos e Processos, sob a sua coordenação, na Universidade Católica no âmbito de uma dissertação de mestrado a desenvolver no Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta.

Em concreto, ponderamos neste momento o recurso ao questionário desenvolvido para os formandos, cuja aplicação se perspetiva a educadores de infância e professores do 1.º CEB da região do Algarve, com os ajustes necessários à população em causa.

Coloco ainda a possibilidade de estes instrumentos poderem servir de base a outros trabalhos de investigação no âmbito do MSVP, dando assim continuidade ao trabalho desenvolvido no âmbito do projeto.

Os melhores cumprimentos e estima pessoal,

Filipa Seabra
Professora Auxiliar
Coordenadora do Mestrado em Supervisão Pedagógica
DEED - Departamento de Educação e Ensino a Distância
Universidade Aberta
Delegação Regional do Porto
Rua do Amial, n.º 752
4200-055 Porto

