

# *Supervision and Collaboration*

*Related concepts in relation to the development*

## *Supervisão e Colaboração*

*Conceitos conexos, numa relação para o desenvolvimento*

Matilde da Conceição Afonso Neto e Isabel Candeias

Escola Superior de Educação de Viana do Castelo  
Especialidade em Supervisão Pedagógica  
Viana do Castelo, Portugal  
netomatilde771@gmail.com; isabel.candeias@gmail.com

António Pedro Costa

Ludomedia e CIDTFF - Centro de Investigação Didáctica e  
Tecnologia na Formação de Formadores  
DE/UA- Departamento de Educação, Universidade de  
Aveiro  
Aveiro, Portugal  
pcosta@ludomedia.pt

**Abstract** — This article focuses on pedagogical supervision, and aims to analyze the perceptions of teachers and non-teaching staff in relation to the supervisory act in pre-school education. It aims to identify in which concepts it is based and how they may help in (re)construction of the identity of the professional actors involved. The intention was sustained within a theoretical framework, to observe, analyze and interpret how the subjects involved, face the supervisory act, collaborative practices, and their relationship with the development, and also interconnect the supervision of professional development, see how this process contributes to the construction of teacher professional identity. The results indicate that subjects clearly understand the potential of pedagogical supervision as a strategy to promote collaboration which aims at the development, basing the supervisory act on reflection and formative action act.

**Keywords** - Supervision; collaboration; professional development; reflection; professional identity; teaching practice; learning organization; change; innovation.

**Resumo** — Este artigo centra-se na supervisão pedagógica, e tem como objetivo analisar as perceções dos docentes, e não docentes relativamente ao ato supervisivo na educação pré-escolar. Pretende-se identificar em que conceitos assenta e de que modo estes podem ajudar na (re)construção da identidade profissional dos atores envolvidos. Pretendeu-se dentro de um referencial teórico sustentado, observar, analisar e interpretar o modo como os sujeitos envolvidos, encaram o ato supervisivo, as práticas colaborativas, e a sua relação com o desenvolvimento, e ainda, interligar a supervisão ao desenvolvimento profissional, ver de que modo este processo contribui para a construção da identidade profissional docente. Os resultados obtidos indicam que os sujeitos têm presente, de forma clara, as potencialidades da supervisão pedagógica como estratégia de promoção da colaboração, que visa o desenvolvimento, alicerçando o ato supervisivo à reflexão e à ação formativa.

**Palavras-chave:** Supervisão; colaboração; desenvolvimento profissional; reflexão; identidade profissional; prática pedagógica; organização aprendente; mudança; inovação.

### I. INTRODUÇÃO

O nosso interesse pela educação em contextos colaborativos, e sua relação com o desenvolvimento de uma comunidade de aprendentes levou-nos, a investigar, questões que emergiram da prática pedagógica. A investigação levada a cabo pretende indagar e compreender, em que medida, as atividades pedagógicas do quotidiano educativo podem ser promotoras, de práticas de supervisão colaborativa, num cenário de cariz ecológico. Unimo-nos à linha teórica dos autores [1, 2, 3, 5, 6, 7], os quais referem, que a essência da supervisão neste cenário, preleciona no sentido do acompanhamento, que tem como objetivo a qualidade e o desenvolvimento das pessoas e das atividades que são providas num determinado contexto.

Complementando esta a visão, citamos, “[...] 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 atividades, a assunção de novos papéis e a interação com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional” [3].

O trabalho colaborativo tem relevância, de acordo com a linha teórica dos autores referidos, porque a implicação dos atores em presença, em dinâmicas de partilha, de responsabilidades, e poder, deriva numa gestão de comprometimento, numa abertura à participação, qual favorece o desenvolvimento das pessoas e das instituições.

Esta visão sistémica do desenvolvimento “[...] implica que se repense a supervisão, no sentido de uma supervisão menos binária e mais colaborativa.” [9]. Envolve esta, uma distensão da supervisão como prática que inicialmente era apenas, associada à formação inicial de professores. Aportamos também, a ligação entre dois conceitos associados, o da supervisão e o da colaboração.

Compaginando com [1, 2, 4, 9], referimos o cenário ecológico de supervisão, cujo enquadramento teórico subjacente, encontra suporte no modelo de desenvolvimento

humano de [5], e suas evoluções, assim como no modelo bio ecológico de, [6]. A incompletude inerente a todos nós, vai-se diluindo através daquilo a que [5], designou por “transições ecológicas”, ou seja, “[...] mudanças que são resultado do desenvolvimento, mas simultaneamente, oportunidades para que este continue a ocorrer.” [9].

Persegue-se a reconstrução, o integrar do novo no já conhecido. Como afirmam [2], a promoção gradual da descoberta, o comprometimento, a colaboração e a reflexão sobre a ação, eventualmente transportarão para a escola, uma das coisas, de que ela também necessita, a inovação.

Neste estudo, a supervisão colaborativa é tida como uma estratégia para elevar o nível do desempenho docente, consequentemente é tida, como promotora do desenvolvimento profissional dos educadores de infância, bem como, do contexto organizacional em que estão inseridos.

Pareceu-nos atual, e relevante abordar a temática da supervisão e da colaboração, e da sua relação com o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, no Ensino Pré-Escolar, suportada, nos desafios que a participação no Programa Eco Escolas lança, aos sistemas educativos, nacionais e transnacionais, com vista o perseguir os objetivos traçados para a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014, no qual o papel da educação é central, na busca comum pelo desenvolvimento.

Salienta – se a necessidade de se investir na qualidade da educação, em geral, e na qualidade das práticas pedagógicas referentes à Educação Ambiental, em particular.

É um desafio para toda a realidade social, estimular as mudanças de atitude, e comportamento face ao meio ambiente, na sociedade mundial. O nosso desenvolvimento civilizacional promoveu as nossas capacidades intelectuais, morais e culturais, impõem - se atualmente incentivar a responsabilidade de todos, para com qualquer dos seres vivos, e para com a natureza como um todo. A Década dá ênfase ao papel central da educação, na busca comum pelo desenvolvimento sustentável.

## II. CONCEITOS DE SUPERVISÃO

Consideramos que avançar e inovar o processo de ensino e aprendizagem passa pela valorização e descoberta do Outro, que acaba necessariamente pela descoberta, de Si mesmo. Enfatizamos que o fortalecimento das relações entre os atores em presença no campo educativo resulta, no desenvolvimento mútuo. Pela postura dialética, abre-se caminho à possibilidade da emergência do pensamento autónomo e crítico, favorecendo a decisão consciente nas diferentes circunstâncias da vida.

Na esteira [10], referimos o seu conceito de supervisão como processo auto supervisivo e hétero supervisivo, na qual, cabe a todos a função de se entre ajudarem e de contribuírem para uma escola melhor. Deseja-se um acervo da qualidade, que não se deve restringir à sala de aula, mas que se deve disseminar na relação entre os professores, nas dinâmicas das suas interações, pugnando assim pela ascensão da qualidade da Escola.

Apoiamo-nos em [11], para referir que o exercício da supervisão atual, focada na pessoa do professor, afastou-se da perspetiva racionalista e técnica, arreigada aos conceitos de

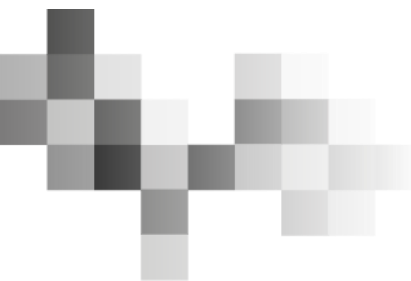
hierarquia e controlo. Torna-se assim, o professor, um agente de mudança, de si próprio, dos outros, e da sociedade

O conceito de supervisão remete-nos para o ato ou efeito de dirigir, de orientar ou inspecionar como refere [12], a autora salienta ainda que, estas noções acarretam, várias perspetivas de supervisão, apontando maior rigidez de inspeção e de direção, ou práticas mais flexíveis e facilitadoras de orientação e aconselhamento.

Existem diferentes manifestações de supervisão que variam, de acordo com o enfoque, que è dado, à orientação da prática pedagógica dos futuros professores. Dada a sua natureza polissémica, e a diversidade dos diferentes modelos, conceções defendidas, por diversos, autores/investigadores, ao longo do tempo, permite a multiplicidade de cenários. As autoras [13], mencionam nove, assumindo cada um, com limites bem distintos no que concerne, quer ao papel do supervisor, quer ao papel do futuro professor. Na esteira das autoras atrás referidas, elaboramos o seguinte quadro, para sintetizar, as suas ideias.

TABELA I CENÁRIOS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Perspetivas Teóricas	O estado da arte dos autores e Conceitos
<i>O Cenário de Imitação Artesanal</i> [3]	O mestre é o mentor do modelo e as suas práticas, e saberes são apresentados como forma única de atuação. <b>Conceito:</b> Baseado na imitação. Modelo de saber prático, métodos e estratégias únicos.
<i>O Cenário de Aprendizagem pela Descoberta Guiada</i> [3]	“ [...] Um papel ativo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto na inovação pedagógica...” [3]. <b>Conceito:</b> Aprendizagem gerada pela descoberta, experiência, e observação.
<i>O Cenário Behaviorista</i> [3]	Os autores [13] alertam, para o facto de, com este cenário, se atribuir maior importância à forma como se ensina e não ao conteúdo que é transmitido ao ensinar. <b>Conceito:</b> Recolha e análise de situações de microensino pela observação (com recurso a gravações de vídeo) da prática pedagógica.
<i>Cenário Clínico</i> [13, 14, 15, 16, 17]	“ [...] Este processo implicava um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre estes e os seus colegas; mas, implicava também uma atividade continuada que englobasse a planificação e a avaliação conjuntas para além da observação e da análise.” [3]. <b>Conceito:</b> O aluno estagiário é a figura central da sua própria aprendizagem. O supervisor tem um papel de acompanhamento, ajuda e análise conjunta. Promove-se o denominado, ciclo de supervisão que segundo, [13], se podem sintetizar, da seguinte forma: (1) encontro de pré-observação; (2) observação; (3) análise e estratégia; (4) encontro de pós-observação; (5) análise do ciclo de supervisão.
<i>Cenário Psicopedagógico</i> [13, 18]	Procura entender as relações que se estabelecem entre supervisor e aluno estagiário no processo de ensino/aprendizagem, da mesma forma que procura entender as relações intrínsecas ao processo de ensino aprendizagem entre o aluno estagiário e os seus alunos. [13]. <b>Conceito:</b> Propor a supervisão como processo de ensino aprendizagem. Ensinar o estagiário a ensinar é o objetivo da supervisão pedagógica.



<p><i>Cenário Pessoalista</i></p> <p>[13, 19, 20]</p>	<p>“[...] Este cenário possui uma perspectiva cognitivista, construtivista em que o autoconhecimento seria a pedra angular, para o desenvolvimento psicológico, e profissional do professor.” [13].  <b>Conceito:</b> Assente na epistemologia fenomenológica e na psicologia do desenvolvimento perspectivam que o processo de desenvolvimento humano ocorre ao longo de todo o ciclo de vida.</p>
<p><i>Cenário reflexivo</i></p> <p>[3, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27]</p>	<p>“ [...] Combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematização pela reflexão” [13].          “[...] não é a prática que ensina, mas sima reflexão sobre ela.” [12].  <b>Conceito:</b> Procura-se que o aluno estagiário obtenha conhecimentos em ação e reflita nessa mesma ação enquanto ela decorre. O supervisor adquire um papel fundamental para ajudar o aluno estagiário a compreender e saber agir perante as situações interação entre a ação e o pensamento</p>
<p><i>Cenário Ecológico</i></p> <p>[1,3, 4,5,6, 7, 13]</p>	<p>“[...] Neste cenário, a supervisão (...) assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas ...” [13].          “[...] Transições ecológicas [...] mudanças que são resultado do desenvolvimento, mas simultaneamente, oportunidades para que este continue a ocorrer.” [9].  <b>Conceito:</b> A supervisão neste cenário, discorre no sentido do acompanhamento, que tem como objetivo a qualidade e o desenvolvimento das pessoas e das atividades que são promovidas num determinado contexto</p>
<p><i>Modelo Dialógico</i></p> <p>[13]</p>	<p>“ [...] 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.” [13]  <b>Conceito:</b> Afirmação de uma supervisão dialógica, e contextualizada, dando primazia à dimensão comunicativa, política e emancipatória da formação.          Promoção de uma escola reflexiva, que se pensa a si própria, no sentido da transformação através de processos colaborativos baseados nos princípios anteriormente abordados no cenário da supervisão clínica, funciona como um instrumento de emancipação individual e coletivo dos professores.</p>

Compaginando com [8, 28], não devemos entender como estanques, estes cenários de abordagem supervisiva, sendo que os mesmos podem coexistir, pelo que não são excludentes, bem como, não esgotam as possibilidades de formas de supervisão. As distintas perspectivas alertam para que sejam considerados futuros modelos de supervisão, “[...] focados na aprendizagem e que demonstrem que, se por um lado a “[...] melhoria do ensino leva à melhoria da aprendizagem” - por outro, demonstrem também que - “[...] a supervisão otimiza a aprendizagem” [7]

### III. METODOLOGIA

Optamos por uma pesquisa qualitativa com vista ao conhecimento das opiniões e práticas dos sujeitos do estudo.

Como afirmam [29], os dados recolhidos são predominantemente descritivos, o pesquisador presta particular atenção aos significados, que as pessoas dão, às coisas, e à sua vida. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. A investigação-ação é o *design* adotado, no âmbito do estudo que enquadra este artigo, pois a sua metodologia, adequa-se à investigação do contexto de ensino-aprendizagem, responde à necessidade de identificar transformações, ao longo do processo, tanto ao nível das perceções, como da ação.

Recorreu-se à recolha de dados, através da aplicação de dois dos métodos qualitativos de investigação: uma entrevista *focus group* e a observação participante. O momento da entrevista torna-se, deste modo, um processo de aprendizagem e de recolha de uma vasta quantidade de informação qualitativa, num espaço de tempo relativamente curto. A observação participante, enquanto técnica utilizada em investigação qualitativa, foi nossa opção, na medida em que, os seus objetivos vão muito além da pormenorizada descrição dos componentes de uma situação, permitindo a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento.

Posteriormente procedeu-se à análise de conteúdo, que para [30] consiste numa “[...] estratégia que serve para identificar um conjunto de características essenciais”. A análise qualitativa do conteúdo realizou-se, através dos princípios gerais anunciados por [31], nos quais cabem: a análise, a sistematização, a descrição de indicadores (quantitativos ou não), e a inferência. A análise de conteúdo das respostas à entrevista *focus group*, e aos registos obtidos a partir da observação participante, foi realizada com o apoio do Software WebQDA (Web Qualitative Data Analysis). Conforme [32] este é, “... destinado à investigação qualitativa em geral, proporcionando inúmeras vantagens em relação à investigação sem recurso a *software* específico, ou com recurso a outras aplicações não específicas”.

### IV. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Do trabalho da análise de dados evidenciamos, a tarefa de interpretar, e tornar compreensíveis os materiais recolhidos. A análise de conteúdo deve concorrer para dar, um sentido, mais profundo dos dados recolhidos, e permitir compreender os padrões e as regularidades presentes no discurso dos sujeitos.

A informação obtida foi analisada, e tratada tendo em conta os seguintes objetivos: aferir os conceitos de supervisão; ver das possibilidades da colaboração; auscultar a relevância da reflexão, e gizar o desenvolvimento profissional.

A categoria supervisão abrange um conjunto de subcategorias, apresentamos neste artigo, a análise de dados referente à “Colaboração”, que compreende um conjunto de indicadores, que apresentamos no quadro abaixo.

TABELA II SUBCATEGORIA COLABORAÇÃO

Sub-categoria	Indicadores	Descrição
Colaboração - A supervisão e colaboração são, conceitos associados neste estudo, na esteira [38], apontam como aspetos positivos da supervisão a partilha de experiências e a comunicação entre colegas, o desenvolvimento da autonomia profissional, a abertura a novas perspetivas e o bom relacionamento interpessoal.	Reflexão colaborativa	As práticas colaborativas assentam no pensamento reflexivo e contextualizado.
	Participação	Ação devidamente partilhado, geradora de novos saberes, compromettimentos e entusiasmos.
	Supervisão colaborativa	A escola em desenvolvimento e aprendizagem, segundo [10], vem autorgando, nos dias de hoje, que a função supervisiva tem que ver com a capacidade de ser líder de comunidades, catalisador e sustentador de recursos e vontades.
	Feedback	É referido por [33], que os envolvidos em processos de colaboração, reforçaram o seu autoconceito pelo <i>feedback</i> positivo, que as suas ações lhes proporcionaram.
	Práticas colaborativas de inovação	A inovação é, pois, uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando uma melhoria da ação educativa. Mas para isso importa e na perspetiva da supervisão colaborativa, que esta não beba apenas da lógica da "inovação instituída", que só permite o politicamente correto
Relações de Colaboração	Apesar dos traços profissionais distintos dos atores em presença no campo educativo, e dos papéis que os caracterizam importa, que todos possam participar, com as suas iniciativas colaborativas, auto e hétero, formativas, que conduzem indubitavelmente ao desenvolvimento, do eu, do outro, e das instituições, num verdadeiro movimento de aprendentes, em ascensão.	

O indicador **reflexão colaborativa** é pertinente, na medida em que, perante as complexidades que se colocaram, no decorrer da prática pedagógica, aquando da implementação do programa Eco-Escolas, as respostas não podiam ser únicas, estereotipadas e individualistas. A importância do contexto, no qual cabe a colaboração, é também mencionada por [34], que indicam o ciclo de investigação-ação, como metodologia que permite ir para além da intervenção, e possibilita a investigação, no âmbito da ação pedagógica. Esta é uma estratégia eficaz, para que através, da ação-reflexão-ação, haja partilha de conhecimento, que permita as necessárias mudanças na comunidade educativa. Estes constituem-se como assessores mútuos, o que permite a reflexão interna, nas escolas. Assinalamos, as perspetivas teóricas, que falam na

noção de professor-investigador, fundada na perspetiva experiencial e investigativa, dos mesmos.

Os autores atrás referidos, sugerem, que importa ultrapassar o isolamento, e o exponencial de tarefas que os docentes têm que cumprir hoje em dia. Referem que a vida dos professores nas escolas, em condições normais, é tão absorvente que em muitas situações os professores gastam a maior parte do seu tempo planeando e atuando (construindo a prática) e sobra, muito pouco para a observação e reflexão (desconstruindo a prática). Consideramos na esteira dos autores, que importa a reflexão colaborativa para que a transformação aconteça em contexto, pela construção de uma narrativa comum, que reabilite e legitime a voz docente, junto de toda a sociedade, e promova processos de desenvolvimento profissional, favorecedores da construção da profissionalidade e identidade docente.

Assim no dizer, dos participantes do estudo, deduzimos que compaginam com estas acções, pois referem, sobre as suas necessidades no Programa Eco Escolas:

#### **Reflexão Colaborativa,**

“[...] Como a FNH1 disse, ela como responsável de uma atividade, da implementação dos charcos, aqui, sentiu a necessidade de ampliar a sua visão junto de parceiros que a ajudassem a colmatar dúvidas, a realizar e a consolidar melhor essa atividade. No fundo é um papel que implica o refletir e perspetivar o passo seguinte.” (FNN, 9 li 14-17)

A implementação do plano de ação do Programa Eco Escolas, permitiu que a comunidade escolar se debruçasse sobre os temas a explorar, no sentido, de planificar atividades, cujos conteúdos e objetivos, favorecessem o desenvolvimento e a qualidade do processo ensino aprendizagem, pelo que a indagação e a reflexão foram uma constante. O pedido de apoio junto dos parceiros da comunidade educativa promoveu, a colaboração com valor.

Tendo como ensinamento, as formulações de [35], referimos que, preocupados com os processos de investigação educacional, os participantes do estudo, envolveram-se reflexivamente na implementação das ações, realizada pelos próprios, através dos encontros informais diários, e pelos momentos formais delineados, para o estudo em questão. Tal como [35, 36], declaram, o agir do professor na sala de aula é informado pelas suas teorias pessoais. Perfazemos com as seguintes referências:

#### **Reflexão Colaborativa:**

“[...] Nós procuramos sempre quem nos orientasse, e percebemos que nem todo o lixo pode ir para lá...” (FNH1, p. 13, li 16-19)

A reflexão investiu, os participantes daquilo que [37]) realça, a importância da cogitação e aprendizagem colaborativa, perspetivando o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a auto supervisão, e a auto aprendizagem, bem como, a capacidade de gerar, gerir, e partilhar o conhecimento.

As autoras [38] apontam que a finalidade da supervisão remete, para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional. Observamos no decorrer da implementação do plano de ação do Programa

Eco escolas, que se valorizou a entrada de diversos agentes, no processo. Destruímos, parceiros educativos, e parceiros da sociedade civil, com quem foram realizadas atividades pedagógicas. As tarefas foram desenvolvidas, numa dinâmica colaborativa, e auto e hétero formativa.

Através do indicador **participação**, aferimos as seguintes considerações relativas ao mesmo:

**“Participação:**

“ [...] Acho que, se toda a gente ajudar, e participar, eu acho que sim, que ajuda.” Na entrevista (FNN, p.15, li 3-4)

“ [...] Neste dia como acordado, a FN04, foi a Dr. Ciências e realizou a experiência, com a colaboração dos pares, da educadora de infância e da assistente operacional.” No diário de campo (2ª Obs. p.6)

“Estamos juntos para trabalhar para um fim comum...” (FNM2, p.6, li 7)

Todos os que estão na escola devem ser considerados parceiros, e eventuais promotores da ação educativa. Encaramos como importante, que os professores assumam a frente do pelotão, sejam os principais agentes, os líderes da supervisão educadora. Assim designada por nós, na medida, em que se suportam nos conhecimentos científicos pedagógicos da formação inicial, e nos que adquirem, no processo de aprendizagem ao longo da vida, para alavancar, os contextos onde estão inseridos. Precisam ser profissionais próximos da sociedade, melhorando, e reforçando formas de participação numa lógica de ações colaborativas, lucrativas para todos os intervenientes. Lucro este que é o valor que o desenvolvimento com qualidade acresce, a cada um, e ao todo pelo efeito da multiplicação de ações. Pelo que é preciso, um tecido profissional docente, forte. Importa a transição distintiva, e é nesta medida, que temos de de nos unir, afastando o acessório, para fazer emergir novas formas de protagonismo colaborativo, no campo educativo.

Tendo em conta o acima ilustrado, podemos agregar o indicador, **supervisão colaborativa**, na medida em que a concretização das atividades elencadas para cada um dos temas trabalhados no decurso da implementação do Programa Eco Escolas, das quais destacamos os três temas obrigatórios, os resíduos, água, energia, e ainda os escolhidos por nós, agricultura biológica, os espaços exteriores, alimentação, alterações climáticas, sendo que a execução das tarefas de uns, resultou, na base de trabalho, de outro (s) elemento (s) em presença, no decurso ato educativo. Esta presença direta (participação presencial) ou indireta (participação com materiais, ou ideias ou sugestões, através das interações cara a cara, ou por interações por propostas de trabalho de reflexão escrita) desencadearam, interações de incremento das oportunidades de ensino aprendizagem, e de desenvolvimento com acréscimo de qualidade. Perspetivamos esta disposição como excelente para nos pormos, em guarda, no sentido da construção de um cenário colaborativo de supervisão.

O percurso encerrou em si, diversos ambientes educativos, que não apenas o espaço sala de atividade. Esta idiossincrasia, contextual contribuiu, para que todos os indivíduos em presença promovessem as suas competências de

acompanhamento e colaboração, no sentido do Outro, e indubitavelmente, em seu próprio sentido.

Os docentes, assim acompanhados afirmativamente por aqueles que sentem diretamente o seu trabalho, desenvolvem as suas conceções profissionais e formas inovadoras de implementação e aferição, da sua prática pedagógica, numa perspetiva auto supervisiva e hétero supervisiva, como nos refere, [10]. Este posicionamento é também perspetivado pelos nossos participantes no estudo pois referem:

**Supervisão colaborativa:**

“[...] Enquanto nós trabalhamos em conjunto essa supervisão existiu sempre de uma forma natural, ou seja, não foi preciso ninguém vir ver o que é que nós estávamos a fazer, porque todas nós estávamos preocupadas em fazer o nosso melhor porque estávamos a contribuir para um bem comum. Eram tarefas comuns, nós tínhamos um objetivo que era chegar a um conhecimento novo.” (FNN, P.14, li 23-29)

Consideramos que isto é criar valor, que eleva a prática pedagógica, através das experiências colaborativas. Pensamos que é um bom pressuposto a perseguir, no sentido de uma expansão autonomizante, que promova o desenvolvimento do desempenho docente, ao mesmo tempo que cria condições para que este se possa avaliar, e ser avaliado, pelos pares e outros agentes da comunidade educativa, em presença. Apoiamo-nos na linha teórica de [4], que referem que, a prática docente implica, tomar decisões assertivas, compreensivas, e atempadas. Importa prover-se, de saberes múltiplos, e avaliar o seu contributo para a resolução dos problemas. Acarreta o auto e hétero conhecimento, considerar-se a si, e aos outros, pelo diálogo, pela reflexão, bem como pela criação de inovadoras formas de agir.

Este sentido da ação, pressupõe um investimento interdimensional e abrangente, entre os indivíduos em presença, para que a complementaridade se cumpra, importa partilhar o pensar, o dizer, o agir, o aferir, através do feedback, que sob o ponto de vista educativo e organizacional, é uma tarefa agreste, mas em simultâneo muito gloriosa, pela monta, da amplitude desta ferramenta. Importa incentivar o que está bem, orientar o que está mal, para organizar as pessoas no sentido do seu desenvolvimento. No decurso de um processo de supervisão colaborativa os desempenhos de cada um devem ir ao encontro dos objetivos delineados na planificação, para que haja a aprendizagem desejada, assim o feedback quando é bem feito, trás mais-valias, tanto para o emissor como para o receptor. Todo o grupo consciencializa melhor a ação, as suas capacidades, e limitações, o que permite uma melhor gestão dos recursos e da intervenção.

Esta perspetiva formativa do feedback, do processo de ensino aprendizagem, compreende uma abordagem ampla e compreensiva, em que o referente é delineado pela recolha de informação relativa ao processo, num controlo iterativo, numa lógica de ajuda, que pode ir para além da sua aplicação ao desenvolvimento da criança/aluno, pois parece-nos, também ser pertinente, ir ao encontro do progresso dos docentes, e da organização escolar. Apoiamos as nossas

palavras também, nas unidades de registo, que aferimos, na subcategoria:

#### **Feedback:**

“ [...] Permitiram várias atividades, várias tarefas, várias iniciativas e que acabam por ser formas de estarmos juntos de uma forma construtiva...” (FNH1 P.2, li 3-4)

“ [...] O Programa Eco Escolas, promoveu iniciativas que não estávamos habituados a concretizar...” (FNN, p.3, li 7-9)

“ [...] Para mim e para todas as outras pessoas, foi muito esclarecedor e me enriqueceu a nível dos cuidados a ter com o meio ambiente, a visita à estação de triagem dos resíduos, ajudou em todos os níveis, pessoal e profissional. A maioria das pessoas, não sabem o mal que estão a fazer ao nosso planeta não ajudando a reciclar.” (5ª Obs. p. 2)

O sucesso desta tarefa depende, segundo [39], da sua relação com a autonomia do professor e da sua relação com a reflexão, com a aprendizagem e a mudança do professor, e com os programas de avaliação que devem ser elaborados numa perspetiva organizacional, mas tendo em conta as reais necessidades contextuais.

A adesão a projetos dinamizados por entidades exteriores há escolas, nesta caso a Associação Bandeira Azul da Europa, permitiu uma ação educativa mais holística. Possibilitou a determinação dos conteúdos curriculares, e o traçar de objetivos, promotores de competências, relevantes para as crianças em idade de frequentar a educação pré-escolar, nas diferentes áreas de desenvolvimento, nomeadamente, Área da Formação Pessoal e Social, Área do Conhecimento do Mundo e Área da Expressão e Comunicação, e ainda, por inerência a todos os outros que participam na ação pedagógica.

Esta atitude concretamente, possibilita que se promova um tipo de feedback, multirreferencial, entre os elementos envolvidos, pelo que a diferença constituiu uma mais-valia para a promoção da reflexão participada, numa perspetiva de supervisão colaborativa, conducente a atitudes de abertura, que abrem portas e janelas para as **práticas colaborativa de inovação**.

A inovação é pois, uma das exigências prioritárias do presente se atendermos à necessária participação do homem na construção das sociedades contemporâneas. A inovação não é uma mudança qualquer. Ela tem um carácter intencional, afastando do seu campo as mudanças produzidas pela evolução "natural" do sistema. As referências, á inovação, emergiram de forma encapotada, aquando, do decorrer das atividades e quando um ou vários elementos contribuíram para resolução da situação ou problema. As referências seguintes patenteiam:

#### **Práticas colaborativa de inovação:**

“ [...] É evidente que depois nos deem, margem para que nós sejamos criativos...” (FNH1, p.10, li 22-23)

“ [...] A FNN trouxe uma experiência, relativa ao peso da água, retirada de um pacote de cereais comprado por ela. A sua proposta foi aceite. “ No diário de campo (2ª Obs. P.8)

“ [...] A participação das famílias nestas atividades, é importante e benéfica para a estimulação das crianças...” No diário de campo (2ªObs. p.8)

“ [...] Se calhar eles aceitam melhor as mudanças introduzidas, por aquele ser o que lhes é muito especial, que é tão pequenino mas, já tem determinada conduta...” (FNH1, p.6, li 22-25)

Estes sujeitos assentam a noção de supervisão tal como [13, 38], referem, uma relação que encoraje e facilite o processo de desenvolvimento pessoal e profissional, assim como, um clima de aprendizagem constante, gerador de questionamento, que conduza à evolução e mudança de práticas e leva à afirmação, das **relações de colaboração**, uma das subcategorias definidas para a análise e que passamos a evidenciar:

#### **Relações de Colaboração:**

“Quando eu me envolvo num determinado tipo de trabalho, com uma comunidade, e neste caso a comunidade é a comunidade aprendente de crianças, eu e colegas, aprendentes, famílias e restante comunidade, estou-me a responsabilizar.” (FNH1, p.10, li 15-18)

“ Quando estamos em trabalho colaborativo, nós vamos para além daquilo que somos obrigados a dar. Porque é uma relação de empatia que estabelecemos com o outro. Por outro lado isso também nos fez crescer, porque ao ver o Outro fazer de maneira diferente.” (FNN1, p.1, li 3-4)

Percebemos, apoiados nos dados e em [38], que importa fazer um investimento, para apoiar desenvolver os profissionais em exercício que tem como campo de atuação, a área educativa e tem como objetivo a transformação da qualidade do ensino e da escola, apoiados por uma supervisão colaborativa, “... as novas tendências supervisivas apontam para uma conceção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto supervisão e autoaprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento...”.

## V. CONCLUSÕES

Compelidos pela situação complexa em que colocam, o professor, e os profissionais do terreno educativo, estes vêm-se na necessidade de mudar a sua postura profissional, e de aperfeiçoar as suas práticas, e de refletir em grupo.

Os contextos educativos, até pela sua especificidade, têm grande influência na necessidade, destes profissionais aprenderem permanentemente, pelo que, colocamos em jeito de dúvida metódica, a questão **Reflexão... Para quê? O que é revelado?** E compaginando com o entendimento, de [1], apresentamos que a reflexão se pode constituir como valor acrescentado na prática docente, na medida em que permite que o professor aprenda, de forma constante, e em espiral de ascensão, a ensinar. Pelo que este processo reflexivo, não deve terminar com o término da formação inicial, mas é um processo que deve acompanhar a vida profissional dos professores, pelo que voltamos a questionar, **Organização Aprendente... A escola?**

Referimos, e acompanhamos [40], que nos fala nas equipas como organizações que aprendem, esta perspetiva da realidade empresarial, de gerentes e consultores, foi inspiradora no

campo educativo. Consertamos com [2], que nos fala da escola como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, confrontando-se com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico, simultaneamente avaliativo, e formativo.

Relata [33], que merece ser autorgada como organização de aprendente, aquela na qual os seus membros, aprendem individual e colaborativamente, através de ações e projetos realizados, fazendo face, desta maneira, aos desafios com que se confrontam as organizações.

Compaginamos com [36], que propõe uma nova prática formativa – uma alternativa ao modelo predominante, baseado no trinómio “teoria-aplicação-estágio”. A necessidade de uma nova proposta fundamenta-se, no fato de que, ao formar-se assim, um profissional, este não consegue dar respostas às situações que emergem de forma dissimulada, distantes das aprendizagens realizadas, que ultrapassam as respostas técnicas científicas formuladas.

Considera [35], que a prática reflexiva é uma potencial situação de aprendizagem, pois permite que através desta o sujeito se torne sabedor daquilo que faz e de como faz. “ (...) não é a prática que ensina, mas sima reflexão sobre ela.”

As dúvidas metódicas sucedem-se, por isso perguntamos... **Para quê o desenvolvimento profissional e pessoal no contexto de uma comunidade de aprendentes?** E para a resposta apoiamo-nos na perspetiva de [12, 13, 41] que reafirmam, a importância, de que na profissão docente se valorize, as possibilidades de desenvolvimento pessoal social e humano, dos professores.

Assente num ideal de cultura humanista, referimos ainda, que a competência profissional não se centra apenas nas dimensões, saber e saber fazer, mas enfatize o saber ser, ou seja, a promoção de um desenvolvimento centrado na vivência da cidadania, numa perspetiva alargada. Este desdobramento deverá envolver diversos níveis sistémicos. Os professores pela sua ação nos contextos educativos devem, sempre a alargar para a sociedade-mundo

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] I. Alarcão e J. Tavares, *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina, 1987.
- [2] I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.
- [3] I. Alarcão, J. Tavares, *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 1ª Edição. Coimbra: Editora Almedina, 2003.
- [4] I. Alarcão e I. Sá-Chaves, *Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspetiva ecológica*. Em Tavares, J. (ed.) *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: Edições CIDInE, 1994, pp. 201-232.
- [5] U. Bronfenbrenner, *The Ecology Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts, 1979.
- [6] P. A. Morris, *The ecology of developmental processes*, In W. Damon e R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol 1: Theoretical Models of Human Development*. New York: Wiley, 1998, pp. 993-1028.
- [7] J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na Formação de Professores II Da Organização à Pessoa*. 1ª Edição. Porto: Porto Editora, 2002.
- [8] I. Alarcão e J. Tavares, *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª Edição. Coimbra: Editora Almedina, 2007.
- [9] I. Alarcão e B. Canha, *Supervisão e Colaboração Uma Relação Para o Desenvolvimento*. Porto: Porto Editora, 2013.
- [10] I. Alarcão, “ Escola Reflexiva e a supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem”, in I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 2000, pp. 11-23.
- [11] M. Amaral, M. Moreira e D. Ribeiro, *O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão*, In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Coleção CIDInE, Porto: Porto Editora, 1996, pp. 89-122.
- [12] I. Sá-Chaves, *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. (2ªed.). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.
- [13] I. Alarcão, J. Tavares, *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª Edição. Coimbra: Editora Almedina, 2003.
- [14] R. Moshier, D.Purple: *Supervision: The Reluctant Profession*. Boston: Houghton Mifflin, 1972.
- [15] M. Cogan, *Clinical Supervision*. Boston: Houghton Mifflin, 1973.
- [16] R. Goldhammer. *Clinical Supervision : Special Methods for the Supervision of Teachers*. New York: H. Rinehart and Wiston, 1969.
- [17] I. Alarcão, “Supervisão Clínica: Um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores”. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XVI. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 1982, pp. 151-168.
- [18] E. Stones, *Supervision in Teacher Education: A Counselling and Pedagogical Approach*. London: Methuen, 1984
- [19] L. Thies-Sprinthall, *Supervision. An Educative or Miseducative Process*. *Journal of Teacher Education*, 1986, pp.17-20.
- [20] M. Fullan. *The New Meaning of Educational Change*. 3<sup>rd</sup> edition. London: Routledge, 2001
- [21] F. Vieira. *Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa, 1993.
- [22] I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora, 2001.
- [23] J.Ponte. *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org.), “*Reflectir e investigar sobre a prática profissional*”. Lisboa: APM, 2000, pp. 5-28.
- [24] K. Zeichner, *A formação Reflexiva de Professores. Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.
- [25] D. Waite, *Rethinking Instructional Supervision: Notes on its language and Culture*. London: The Falmer Press, 1995.
- [26] J. Smyth, *Developing and sustaining critical reflection in teacher education*. *Journal of Teacher Education*. 40(2), pp. 2-9, 1989.
- [27] I. Alarcão, “ Escola Reflexiva e o Desenvolvimento Institucional - Que Novas Funções Supervisivas?”, In Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, 2002, pp. 217-237.
- [28] P. Burke e R. Krey, *Supervision: A guide to instructional leadership* (2ªed.). Springfield: Charles C. Thomas Publisher, 2005.
- [29] R. Bogdan, S. Biklen, *Características da investigação qualitativa, In Investigação qualitativa em educação: uma introdução à Teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- [30] M. Fortin, *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lisboa: Lusodidacta, 2009.
- [31] L. Bardin, *Análise de conteúdo*. 3ª Edição. Lisboa: Edições 70, 2004.
- [32] F. Neri de Souza, A. P. Costa, e A. Moreira. (2011, Mai.) *Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software webQDA*. [Online]. [CD-ROM, ISBN: 978-972-98456-9-7]. 13 (5). Disponível em [https://www.webqda.com/wp\\_site/wp-content/uploads/2012/06/artigoChallenges2011.pdf](https://www.webqda.com/wp_site/wp-content/uploads/2012/06/artigoChallenges2011.pdf).
- [33] M. Meirinhos. (2011, Jul.) *O Advento da Escola Como Organização que aprende: Relevância das TIC*. (Online). 15(7). 39-54. Disponível: [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6182/1/IETICID\\_67.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6182/1/IETICID_67.pdf).
- [34] D. Ribeiro, e M. Moreira, *Onde Acaba o Eu e o Outro e Começamos Nós... Diários Colaborativos de Supervisão e Construção Profissional*. In R. Bizarro, *Eu e o Outro*. Lisboa: Areal Editores, 2007, pp.43-57.
- [35] K. Zeichner, *A formação Reflexiva de Professores. Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.
- [36] D. Schön, *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983.

- [37] A. Moreira, Supervisão Pedagógica como espaço de Transformação Pessoal e Profissional na Educação em Línguas Estrangeiras. In R. M. Bizarro, Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas. Mangualde: Edições Pedagogo, 2010, pp.91-110.
- [38] I. Alarcão, M. Roldão, Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.
- [39] C. Day, Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores. In A. Estrela, e A. Nóvoa, Avaliações em Educação: Novas Perspetivas. Porto: Porto Editora, 1993, pp. 95-114.
- [40] P. Senge, The Fifth Discipline: The art and Practice Of The Learning Organization. New York: Doubleday, 1990.
- [41] I. Alarcão (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Em Cadernos CIDInE 1, 1991, 5-22. (Republicado em Alarcão, Isabel, Formação Reflexiva de Professores). Porto: Porto Editora, 1996.

