

## Perfil do supervisor do 1.º ciclo do ensino básico: um alicerce para o desenvolvimento organizacional numa instituição de ensino particular

Bianca Almeida<sup>1</sup>, Daniela Gonçalves<sup>1,2,3</sup>  
bianca.almeida@colegionovodamaia.pt, daniela@esepf.pt

<sup>1</sup>Colégio Novo da Maia, Portugal

<sup>2</sup>Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Portugal

<sup>3</sup>Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa, Portugal

### Resumo

Hodiernamente, cabe ao professor a procura de respostas pedagógicas perante o contexto institucional com o qual se depara. A implementação de um clima de confiança e de desenvolvimento de espaços de encontro nos quais se promova uma aprendizagem efetiva e em equipa torna-se, assim, um forte pilar para o desenvolvimento profissional e pessoal, bem como para o aperfeiçoamento contínuo. Na instituição de ensino estudada, a equipa docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) tem vindo a exercer a docência, ao longo dos últimos anos, desenvolvendo trabalhos de parceria pedagógica (entre professores do mesmo ano de escolaridade), articulando saberes e competências com os projetos implementados cuja pertinência e fundamentação estão devidamente subjacentes à missão e valores presentes no Projeto Educativo Institucional. Cabe, deste modo, à coordenação deste ciclo, liderança intermédia, supervisionar as práticas pedagógicas, orientando formativamente cada professor, de uma forma flexível, o que permite que todos se desenvolvam enquanto profissionais dentro do seu espaço de autonomia e autoria e de acordo com as suas necessidades específicas. Porém, não está formalizado nenhum sistema de supervisão assente num perfil supervisivo que contemple um compromisso entre supervisor e supervisando e um agir supervisivo que fomente a melhoria assente numa aposta em cenários formais de partilha e de oportunidade de aprendizagem cooperativa, colaborativa, colegial e efetiva. É neste âmbito que a investigação que se apresenta significa uma resposta concreta à referida necessidade, tendo como pressupostos as seguintes inquietudes: qual o modelo de supervisão a seguir? Quais as funções do supervisor do 1.º CEB na Instituição?

Assente numa metodologia qualitativa de investigação, apresentar-se-á os resultados de um estudo exploratório sobre o perfil de funções do supervisor do 1.º CEB, tendo em conta a perceção do grupo de docentes entrevistados, propondo dimensões supervisivas essenciais a e ser contempladas num ciclo de supervisão contextualizado/situado.

**Palavras-Chave:** supervisão pedagógica; perfil de supervisor pedagógico; desenvolvimento profissional; trabalho colaborativo

### 1 Introdução

Ao longo da investigação, foram tidos em conta princípios fundamentais no campo da supervisão que são defendidos por autores de referência nesta área e optou-se por um estudo exploratório sustentado por uma metodologia de investigação qualitativa que contemplou métodos de recolha e de tratamento de dados como a entrevista, a observação e a análise de conteúdo.

O perfil de supervisor que se apresentará consiste numa listagem de funções integradas nas dimensões fundamentais para o exercício da supervisão coerente e enraizada nas necessidades daqueles que atuam no contexto institucional que representaram os participantes do estudo. Todo este percurso investigativo exigiu, por isso, um trabalho em equipa, pressupondo abertura ao diálogo e à construção comum com vista à promoção de um estilo de liderança com base na adoção de estratégias de supervisão implícitas no perfil do supervisor.

Os professores que constituem a equipa pedagógica do 1.º CEB nesta instituição de ensino há muito que se interessam pela procura de respostas pedagógicas com base na reflexão conjunta e, por isso, têm-se implementado estratégias de ação nesse sentido, apostando-se na promoção de um sistema de monitorização das práticas pedagógicas alicerçado na partilha, no diálogo e na abertura à transformação. Assim, tornou-se pertinente formalizar um perfil de funções do supervisor do 1.º CEB para que este atue no sentido de responder às reais necessidades e preocupações dos supervisandos enquanto profissionais da educação. De acordo com Alarcão (2003), a escola encontra-se em permanente renovação, transformação e aprendizagem, devendo, por isso, implementar-se dinâmicas de renovação e reorganização constantes para que a escola cresça como um todo, como uma comunidade aprendente e reflexiva com vista ao desenvolvimento de um percurso escolar dos discentes pautado pela qualidade e excelência.

## 2 Supervisão pedagógica: porquê e para quê?

A supervisão das práticas pedagógicas desenvolve-se no contexto de regulação e, ao mesmo tempo, de estimulação, isto é, de incentivo para a ação. É fundamental que o supervisor e o supervisando falem “a mesma língua” por forma a proporcionarem uma busca constante de saber prático do supervisando. Estes dois profissionais, que atuam em simultâneo, devem refletir sobre a prática pedagógica através da participação contínua, exercendo papéis distintos que enriqueçam o desenvolvimento da personalidade e da profissionalidade de cada um dentro do seu campo de ação. Deste modo, o supervisando poderá construir-se e reconhecer-se no contexto escolar no qual atua.

Todo o processo de supervisão é caracterizado pela interpelação e pela tomada de consciência crítica perante dilemas que fazem parte do dia a dia do docente. O supervisor assume, por isso, um papel de mediador que participa nas escolhas mas não toma decisões efetivas. Interpelar, fazer pensar, apelar à ponderação pelo diálogo introspetivo e reflexivo são algumas das funções do supervisor neste processo de (re)descoberta que remete o supervisando para uma atitude reflexiva e, ao mesmo tempo, de carácter proativo.

Prospetivar a sua ação pela reflexão sobre a mesma implica que cada docente se questione procurando uma “busca de congruência entre as acções e as suas intenções” (Formosinho, 2002, p. 49). O conceito de reflexão assume-se como conceito-chave no processo de supervisão/orientação da prática pedagógica. Os momentos de reflexão devem ser frequentes e mediados pelo supervisor que procura compreender as ações do supervisando, ajudando-o a aperceber-se dos seus pontos fracos através de uma atitude de comunicação clara e objetiva assente no desenvolvimento de uma relação empática. Destaca-se, em todo este ciclo, a ideia de que o desenvolvimento profissional subjaz no entendimento e na interação entre supervisando e supervisor. No entanto, evidencia-se o papel do supervisor nos momentos após a intervenção/prática, nos quais estão presentes a noção de desenvolvimento profissional e a constante reflexão sobre o já experimentado para a reconstrução de novas experimentações, num caminhar para um tipo de ação cada vez mais eficaz e positiva.

A supervisão pedagógica institui-se com o objetivo de transformar, promovendo uma tríplice aliança entre a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica. Pela articulação e interação entre estes três conceitos constrói-se uma atitude verdadeiramente reflexiva, tornando o processo de desenvolvimento profissional num processo de autoformação sistemático, numa atenção constante às necessidades próprias e num processo de mudança face ao conhecimento. A supervisão é, portanto, um caminho a seguir. A formalização de um ciclo de supervisão sustentado pela intracontextualização da ação supervisiva torna-se uma mais-valia no campo do exercício da profissão e com implicações diretas no desenvolvimento organizacional. “Cada vez mais importa examinar quem somos, a que grupos estamos associados, em quem queremos (ou devemos) nos tornar” (Moreira, 2004, p. 11). Em contextos supervisivos importa, acima de tudo, aprender a pensar para saber agir, para definir uma intenção caminhando para a conceção de um perfil de funções do supervisor do 1.º

CEB alicerçado em dimensões que se articulam e que estão contextualizadas e adequadas à estrutura da organização educativa, apoiando a sua ação com o intuito de promover o desenvolvimento profissional como catalisador do desenvolvimento institucional.

### 2.1 Supervisão pedagógica: modelos de atuação

A profissão professor é caracterizada pela vivência de situações de complexidade e, por isso, procuram-se formas de lidar e solucionar os problemas que surgem em contextos diversificados na esperança de conceber uma escola de qualidade que pressuponha a formação e o crescimento dos alunos de uma forma sequencial, articulada e coerente. Atuar em contexto, propor aos alunos tarefas que vão ao encontro aos seus centros de interesse e motivações, implementar culturas de cooperação e abertura na relação pedagógica e promover a autonomia e o real exercício de uma cidadania responsável são alguns dos pressupostos que devem constituir a essência da ação do professor como uma resposta ao contexto de exigências da comunidade educativa. É, por isso, importante formalizar um compromisso entre a escola e o meio implementando estratégias que envolvam todos os agentes da comunidade em prol da assunção de uma escola reflexiva.

Este novo conceito de escola torna efetivo o compromisso entre todos os que nela atuam e pressupõe o repensar nos processos de supervisão. Deste modo, pressupõe-se, também, uma visão diferente da supervisão que deve passar a ser entendida “como uma actividade de regulação reflexiva e colaborativa do processo de desenvolvimento profissional do supervisor pela via da investigação-acção, orientada para a promoção da autonomia do aluno e do professor” (Moreira, 2004, p. 133). Este conceito de supervisão nada tem a ver com o carácter fiscalizador atribuído aos inspetores que regularmente visitam as escolas; supervisão pressupõe desenvolvimento humano e profissional. Mais ainda, este desenvolvimento exige uma postura crítica no sentido de (re)construir práticas pedagógicas, (re)pensar modelos de planificação, (re)definir objetivos de ensino-aprendizagem sem medo de questionar dogmas, conceitos e paradigmas. Estamos, portanto, perante uma nova visão do conceito de Supervisão entendendo-se assim que nela intervêm dois agentes distintos que atuam num processo formativo de desenvolvimento.

A supervisão assume-se, portanto, como um meio de aquisição de novas competências para a docência que estão subjacentes aos modelos supervisivos que a seguir se especificam e que são fundamentados segundo Alarcão e Tavares (2003). Ora vejamos:

- O modelo da imitação artesanal – associa-se ao percurso do estagiário que aprende com o professor modelo, experiente e, à partida, mais sabedor. Cultiva-se neste, modelo a ideia de que o estagiário iria interiorizar as boas práticas do seu professor cooperante e, no futuro, aplicá-las na íntegra utilizando as mesmas estratégias e instrumentos pedagógicos.
- O modelo de aprendizagem pela descoberta guiada – verifica-se uma abertura ao docente para caminhar na profissão tirando partido da sua imaginação munido de ferramentas pedagógicas fornecidas pelo supervisor. Este encaminha e guia o supervisando adotando uma postura mais formal no que compete à reconstrução das práticas docentes. O supervisor é um amigo crítico que se assume como elemento fundamental na indagação e no processo de conscientização do professor perante os seus erros, lacunas e pontos fracos. A relação entre o supervisor e o supervisando vai-se desenvolvendo de forma gradual e sustenta-se nos valores de respeito, justiça e partilha. Se estes dois atores cooperarem ativamente proporcionar-se-á uma melhoria ao nível das práticas pedagógicas e do crescimento pessoal de cada um com maior enfoque no supervisando. Perante este modelo, o supervisor deve contemplar a articulação entre as dimensões da ética orientando o caminho do supervisando, dando-lhe oportunidade de aprender pelo erro e estimulando a capacidade de acreditar em si próprio.
- O modelo behaviorista - assiste-se ao treino de comportamentos que conduzam ao desenvolvimento de competências profissionais. Contempla-se, neste modelo, a abordagem de algumas técnicas de ação utilizadas pelos professores mais experientes e a sua

implementação feita, gradualmente, de acordo com as necessidades do professor menos experiente. Seriam gravadas algumas “mini aulas” e observadas e reformuladas gradualmente para que o formando pudesse aprender com o bom professor através da observação. Este micro ensino pretendia “preparar o futuro professor para entrar no estágio com conhecimentos que lhe permitissem identificar, na actuação dos seus supervisores e nas escolas, os bons e os maus momentos” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 22).

- O modelo clínico – realiza-se uma crítica conjunta sobre a ação do formando com enfoque nos aspetos menos positivos e aspetos a reformular. O ciclo de supervisão clínica abarca, cinco fases, a saber: encontro pré-observação; observação; análise dos dados e planificação da estratégia da discussão; encontro pós-observação e análise do ciclo de supervisão. Pressupõe-se, por isso, que a supervisão clínica implica uma identificação de pontos fortes e pontos fracos e realiza um trabalho de superação de lacunas com base na prática da observação.
- O modelo psicopedagógico – visa fomentar a aquisição de conceitos como forma de desenvolvimento de capacidades e competências. Neste modelo, entende-se que a supervisão implica ensinar num clima de confiança onde o supervisor se torna um impulsor da melhoria das práticas do supervisando.
- O modelo pessoalista – estimula-se a descoberta do “eu” em que “cada um é o modelo de si próprio” (Alarcão & Roldão, 2003, p. 34). Assim, pressupõe-se uma prática de supervisão com base na busca de respostas pedagógicas e na qual o professor se compara consigo próprio analisando o que foi, o que é o que quer vir a ser como docente. Cada supervisor deve estimular, no seu supervisando, o recurso ao trabalho com as emoções e a importância que estas podem ter na tomada de decisões e/ou na gestão da imprevisibilidade que marca o seu percurso profissional. Decidir conscientemente numa escola que deve ser entendida como um espaço relacional é fundamental para o professor que, com a ajuda do supervisor, interage intencionalmente no processo de desenvolvimento de outras pessoas.
- O modelo reflexivo – fomenta-se a prática da reflexão em três diferentes níveis: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação que ocorre após a situação pedagógica (aula) e a reflexão sobre a reflexão na ação que constitui um ponto-chave no desenvolvimento profissional do professor uma vez que é aqui que este “viaja por dentro de si próprio”, compreendendo que está em constante situação de aprendizagem associada à renovação da sociedade e, por conseguinte, às necessidades dos seus alunos. Refletir e formular autoinstruções poderá ser uma mais-valia na prática de uma supervisão horizontal na qual um professor orienta o outro na descoberta de novos caminhos para o exercício da docência. A supervisão pedagógica, perante este cenário, deve ser entendida como parte integrante de um processo de desenvolvimento profissional e pessoal que pressupõe orientação, condução e aprendizagem pela praxis.
- O modelo ecológico – aprofundam-se os pressupostos do cenário reflexivo e contemplam-se as mutações ecológicas resultantes da interação e gestão de experiências quando o professor assume diferentes papéis dentro do contexto educativo. Por isso, este modelo conjuga os anteriores e é enriquecido pela intercontextualidade e interação entre o indivíduo ativo e as propriedades de transformação que o rodeiam.
- O modelo dialógico – enfatiza-se a importância do diálogo como forma de potenciar desenvolvimento mútuo entre supervisor e supervisando. Este modelo está enraizado na ideia de que se devem analisar os contextos numa lógica compreensiva e formadora do supervisor onde se fomenta o crescimento por meio da análise de situações específicas olhando-se para pormenores relativos à prática pedagógica com vista à “emancipação individual e colectiva dos professores” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 41).

Cada modelo apresentado acrescenta algo ao modelo anterior e, por isso, estes complementam-se e pressupõem uma dialética entre o pensamento e a ação pedagógica com vista à melhoria e constante reformulação do saber (re)agir, (re)pensar e (re)construir em Educação. Ao longo

dos tempos foi-se assistindo à evolução e ao aprofundamento do conceito de supervisão o que torna possível elencar algumas dessas definições enquadrando-as neste estudo e no contexto de desenvolvimento e aprendizagem com o qual os professores de deparam, nos dias que correm.

A supervisão é, portanto, entendida como um ponto de viragem para as escolas onde reina a balcanização, o individualismo e a resistência à mudança e à inovação. Torna-se possível e desejável a substituição do individualismo pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

### 3 Metodologia

Partindo-se da ideia de delinear um perfil específico para uma equipa de professores, entendeu-se que seria fundamental, auscultar aqueles que serão o objeto de supervisão na instituição. Por isso, tornou-se muito relevante interpretar as suas visões, ler e reler as suas respostas, analisar as suas posturas e comportamentos em diferentes momentos de observação e durante a realização das entrevistas. Foi desta análise pormenorizada e exaustiva que resultou o produto final apresentado sob a forma de uma proposta.

Esta modalidade de estudo articula-se com os objetivos do estudo em si, a saber: a) envolver os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) na conceção do perfil do seu supervisor este objetivo norteou toda a investigação realizada uma vez que foi a partir de todos os dados registados através das entrevistas, das grelhas de observação ou sob a forma de notas da investigadora que foram surgindo as funções do supervisor. Desta forma, a exploração realizada permitiu uma descoberta espontânea de novos dados relevantes que enriqueceram a investigação em si. Assim, este estudo exploratório partiu da análise descritiva e compreensiva do contexto em questão de forma a atentar a todas as suas características específicas; b) conceber a proposta: um Perfil de funções do supervisor do 1.º Ciclo do Ensino Básico por forma a responder às necessidades dos docentes no campo do seu desenvolvimento pessoal e profissional com vista à melhoria da qualidade institucional (partindo da exploração do contexto em análise, as visões dos docentes, das estruturas de liderança, os documentos institucionais, entre outros); c) formalizar um ciclo de Supervisão de acordo a proposta concebida tal só se verificou porque se investigaram os docentes e as suas necessidades partindo da forma como entendiam o exercício da supervisão.

Optou-se pelo recurso à investigação qualitativa a fim de compreender o contexto profissional dos docentes do 1.º CEB da organização – nove professores titulares, três professores da sala de estudo, dois professores de expressão físico motora, uma professora de expressão musical/dramática, uma professora de expressão plástica, uma professora de inglês e uma psicóloga -, tendo em conta as suas necessidades. Por conseguinte, interpretando os dados de investigação recolhidos, através de diversos instrumentos para conceber o perfil do supervisor do 1.º CEB, pretendeu-se, deste modo, contribuir para o desenvolvimento e melhoria institucional. Ao longo da investigação quatro dos professores envolvidos foram nomeados como amigos críticos das investigadoras e, assim, monitorizaram todo o processo no que toca à validação de instrumentos de recolha de dados e à elaboração da proposta final no que concerne ao perfil de funções do supervisor do 1.º CEB. Um dos objetivos desta investigação foi envolver os docentes na conceção do seu supervisor. Por este motivo, estes amigos críticos funcionaram como tutores, permitindo um maior aprofundamento e uma melhor compreensão dos dados recolhidos, comprometendo-se e responsabilizando-se pelas conclusões feitas no término da investigação.

#### 3.1 Procedimentos

A investigação qualitativa contempla métodos de recolha de dados específicos e pressupõe a interpretação dos mesmos de uma forma narrativa e, caso se torne pertinente, pode incluir

o uso de instrumentos que caracterizam outras metodologias de investigação (como a investigação quantitativa).

Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características da investigação qualitativa. De seguida, apresenta-se uma correlação entre os mesmos e os procedimentos adotados no âmbito da realização deste estudo.

1. “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal.” - Foi realizada a observação direta e participante de encontros de reflexão entre professores e coordenadora e reuniões de conselho de docentes, para além das entrevistas.
2. “A avaliação qualitativa é descritiva.” - A grelha de observação foi concebida após a definição de um guião de observação onde se definiram finalidades da mesma por forma a potenciar uma descrição dos dados recolhidos nos três momentos observados, através da redação de um relatório de observação. Para além disso, através da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas, tornou-se possível fazer uma descrição da situação vivida atualmente pelos docentes do 1.º CEB, no âmbito do processo de supervisão das práticas. Ao longo do processo, interpretaram-se palavras, expressões, gestos, interações variadas, registos e ambientes de relacionamento interpessoal que promoveram um enriquecimento dos resultados obtidos, uma vez que se analisou ao pormenor tudo aquilo que se evidenciou para além do explícito.
3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” - Ao longo de toda a investigação, realçou-se a vivência da supervisão no 1.º CEB, através de uma investigação participante. Embora tenham sido registados três momentos específicos de observação formal, em muitos outros, que constituíram alguns incidentes críticos, as investigadoras conseguiram inferir conclusões pertinentes para o estudo. Por este motivo, ao longo de todo o estudo, são feitas inferências relativas a situações vivenciadas no quotidiano que resultam de um conhecimento aprofundado do contexto de intervenção. Ao mesmo tempo, o envolvimento dos docentes no processo de conceção de um perfil do seu supervisor enfatiza a importância do processo para chegar a uma meta. Contudo, foi ao longo do processo que se investiu na procura de respostas, na aferição de necessidades reais, na aposta em estratégias supervisivas de acordo com as propostas apresentadas pelos docentes ao longo da recolha de dados e na formulação e reformulação de ideias com base no feedback obtido pelos assessores da investigação.
4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.” - A proposta foi-se construindo ao longo do processo através da análise de conteúdo detalhada das entrevistas e do aprofundamento de dados observados. Cada professor deu o seu contributo pessoal para a elaboração do perfil do supervisor do 1.ºCEB nesta instituição. Isto significa que se analisaram todas as “partes” envolvidas no contexto de intervenção para construir um “todo” que se traduz na proposta apresentada. Por isso, o produto final deste processo de investigação resulta de uma análise fundamentada de cada um relevando o seu saber e a sua forma de viver a supervisão em educação.
5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.” - Ao longo de todo o processo de estudo foi fundamental compreender-se e interpretar-se realidades de modo a comparar, refletir, analisar e sustentabilizar a matriz de um ciclo de supervisão.

Os instrumentos de recolha de dados selecionados permitiram aprofundar as questões basilares, assim como as funções e o estilo/perfil de supervisor a conceber.

### 3.2 Resultados de investigação

A apresentação de resultados é o produto final da análise de conteúdo efetuada e do processo de inferência realizado, após os momentos de observação e a análise das unidades de registo codificadas, tendo em conta a aplicação da entrevista para cada uma das categorias definidas.

Aferiu-se que o discurso das estruturas de liderança e dos professores é idêntico no que toca à definição da supervisão uma vez que ambos entendem que esta é um processo de apoio (D1, P3) sustentado pela regulação e avaliação (D1, P2, P3, P7) por meio da reflexão (D1, P3) com vista à mudança e melhoria das práticas (D1, P4, P7). É importante referir que os entrevistados realçam a importância do processo superviso na promoção da personalidade em articulação com o saber profissional: desenvolvimento profissional e pessoal das práticas (...) através da reflexão (D1); um meio de propor melhoria em qualquer ato (P7). Pela análise de conteúdo dos dados de investigação considera-se que os entrevistados estão conscientes das prioridades de ação no que toca à supervisão. Embora centrem o seu discurso na ideia de que o supervisor é um orientador que regula e avalia a prática docente, consideram que a postura deste deve enraizar-se na promoção da reflexão através da partilha, do diálogo e do envolvimento de todos os supervisandos, motivando-os para o seu crescimento pessoal e profissional.

Pela análise de conteúdo efetuada foi possível inferir que a supervisão produz efeitos nos supervisandos e que estes têm plena consciência desses efeitos (desenvolver a profissionalidade docente (D1), conhecimento de si próprio a nível pessoal e profissional (P1), tornarmos professores reflexivos (P1), postura mais ativa (P2), pesquisa e descoberta de novas práticas (P3), crescimento (P4), uma pessoa trabalha melhor se for supervisionada se for trabalhada por dentro (P5)). Assim, pode assumir-se que os participantes estão contextualizados com a supervisão e há uma aproximação a este campo no que toca à melhoria, à reestruturação e reformulação de formas de agir em contexto através de estratégias reflexivas de interação com os seus pares e consigo mesmo. Os participantes idealizam a relação entre supervisor e supervisando numa dimensão construtivista de desenvolvimento. Por isso, assumem que o diálogo permanente, onde a crítica e o reforço positivo são essenciais para que se potencie uma relação interpessoal saudável (D1), resulta num processo de transformação com vista à procura de excelência do ato de educar (D1). Após esta análise destes dados de investigação, podem definir-se duas funções do supervisor que remetem para a relação com o seu supervisando.

Tendo em conta os resultados de investigação, e no que diz respeito à conceção da proposta do perfil do supervisor pedagógico em 1.º CEB, contemplaram-se sete dimensões que abrangem o campo de ação supervisiva neste contexto, nas quais se incluem funções supervisivas e ações a realizar com vista à prossecução dos objetivos de cada uma no âmbito do desenvolvimento profissional e da melhoria institucional.

Da dimensão comportamental, emergiram duas funções do supervisor pedagógico do 1.º CEB: dinamizar momentos de partilha de experiências que promovam o desenvolvimento de relações pessoais e interpessoais com vista ao desenvolvimento profissional e motivar para o processo de descoberta contínua de saberes, nos diferentes campos de ação do supervisando, encorajando-o através do reforço. O perfil do supervisor do 1.º CEB deve englobar as duas funções, no âmbito da dimensão científica, a saber: regular práticas pedagógicas e monitorizar a implementação dos documentos estruturantes, enfatizando a importância da missão e valores institucionais. No âmbito da dimensão ecológica da supervisão, no 1.º CEB, no exercício das suas funções, o supervisor deve: propor a troca de papéis no processo de Supervisão (em encontros de reflexão, pode pedir-se que os docentes dialoguem entre si de acordo com aquilo que observam nos seus pares, analisando as fichas de trabalho, as fichas de avaliação formativas, os registos variados, entre outros) e potenciar o crescimento de cada um através da individualização do processo superviso (acompanhando todos os estádios de desenvolvimento do docente em articulação com o seu ciclo de vida pessoal, incentivando a melhoria e propondo que se desenvolva pela interação com o meio). No domínio da dimensão cultural, a proposta contempla a promoção do desenvolvimento organizacional, motivando o supervisando para a operacionalização das prioridades educativas da instituição e a ativação de uma cultura de escola ativa, inovadora e em permanente construção e desenvolvimento. A dimensão reflexiva engloba duas funções: relevar a reflexão como estratégia essencial no processo superviso e desenvolver culturas de intervenção supervisiva, promovendo ciclos de refle-

xão. A dimensão ética da supervisão, no que toca às funções do supervisor, implica, de acordo com esta investigação, o estabelecimento de uma lógica profissional no domínio das relações onde se atua pelo bom senso e onde o entrar em acordo exige que cada interveniente, neste percurso, se sinta escutado e auscultado em pleno. Finalmente, no âmbito da dimensão formadora, estabeleceram-se, neste estudo, as seguintes funções: apelar à formação contínua como forma de crescimento e aprendizagem profissional e promover o desenvolvimento da autonomia no campo da supervisão, inquietando o supervisando através do heteroquestionamento e com vista ao autoquestionamento.

#### 4 Conclusões

Concluimos que o exercício da supervisão nas suas diferentes dimensões - comportamental, científica, ecológica, cultural, reflexiva, ética e formadora - fomenta um crescimento mútuo, onde supervisor e supervisando se comprometem numa relação de cumplicidade e respeito em prol do crescimento e da maturação profissional. A sua missão no campo supervisiivo e de acordo com a proposta concebida será (trans)formar-se para formar cidadãos. A implementação da proposta delineada é um processo complexo e exige de todos os que atuam no domínio da supervisão um trabalho árduo pautado pelo rigor (Pinto & Gonçalves, 2015), pelo caminhar, através da reflexão constante onde os recuos se tornam, na maior parte das vezes, mais significativos que os avanços. Neste campo, cabe ao supervisor assumir um papel pivô no desenvolvimento do supervisando, aproximando-se e distanciando-se sempre que necessário, o que permitirá outro espaço para agir, para repensar e para repensar-se continuamente. O supervisor, no âmbito das funções descritas na proposta que resulta da investigação, deve ser alguém que está sempre por detrás do percurso do supervisando que lhe exige, que o motiva, que o desafia e que o ampara.

Entende-se assim que prática da supervisão, que resulta do trabalho realizado, é, por isso, aprender a reaprender, formar-se através da transformação, construir-se pela reconstrução constante, mostrar-se ao outro para se ver a si mesmo, pensar-se através da reflexão, comprometer-se e comprometer os outros pela aprendizagem que se pretende realizar e, acima de tudo, manifestar uma atitude de abertura de espírito e de responsabilidade pelo ato de educar.

#### 5 Referências

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Almedina.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores ii – da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. In *Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente* (pp. 133-141). Braga: Universidade do Minho.
- Pinto, M., & Gonçalves, D. (2015). Organização pedagógica e curricular em 1.º CEB a partir da centralidade do processo de aprendizagem. *Atas do I Seminário Internacional em Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano* (pp. 579-586). Universidade Católica Portuguesa do Porto. Faculdade de Educação e Psicologia. [http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/ATAS\\_VOL\\_II.pdf](http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/ATAS_VOL_II.pdf).